



Maria Joana Soares
de Almeida

**Orações adverbiais temporais:
Desenvolvimento linguístico e
construção de texto narrativo**

Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e
Perturbações da Linguagem na Criança.
Área de Especialização em Educação e Ensino da
Língua

Março 2013

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança – Área de Especialização em Terapia da Fala e Perturbações da Linguagem/Educação e Ensino da Língua, realizada sob a orientação científica da Prof^a Doutora Maria Fernandes Homem de Sousa Lobo Gonçalves

[DECLARAÇÕES]

Declaro que esta Dissertação / Trabalho de Projecto é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Setúbal, de de

Declaro que esta Dissertação / Trabalho de Projecto se encontra em condições de ser apreciada(o) pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),

Setúbal, de de

Ao Mário, por nunca me fazer desistir.

AGRADECIMENTOS

Perante a realização de um projeto com estas características surge a necessidade pessoal de agradecer a um conjunto de entidades e pessoas particulares que, de uma forma ou de outra, ajudaram a concretizar este trabalho

Em primeiro lugar, agradecer à minha Orientadora, Prof^a Dr^a Maria Lobo por conseguir delinear o meu pensamento nesta área, pelo apoio académico permanente, pela calma e paciência para me tornar mais clarividente no meu percurso de pesquisa

Ao Professor Hélder Alves pela injeção de SPSS, pela ajuda na organização dos meus dados e pela paciência para as minhas constantes perguntas.

Ao Mário pelo apoio a ditar-me os dados e os textos para este trabalho, pela ajuda informática e principalmente por não me deixar afundar nas inseguranças e nunca me deixar desistir.

Aos meus pais por manifestarem sempre a sua preocupação comigo no decorrer do trabalho.

Aos professores da minha escola por todo o apoio para me ajudarem na recolha de dados.

Aos alunos que realizaram as tarefas e permitiram que eu obtivesse dados para analisar.

Ao Carlos e à Leonor por todos os dias me terem feito sentir um percurso mais fácil do que parecia.

À minha amiga Cristina por ter passado uma noite da sua vida a meu lado a tentar compreender comigo o funcionamento do SPSS e a contar as palavras existentes nos textos.

Aos meus amigos que manifestaram sempre uma enorme compreensão, força, e valorização pelo meu trabalho, transmitindo sempre as suas saudades pela minha ausência nas saídas.

Por fim dedico este trabalho a esta capacidade que o ser humano tem de apoiar e ser apoiado nos momentos em que a linha do desgaste fica cada vez mais ténue mas que nunca chega a romper.

[RESUMO]

Orações adverbiais temporais: Desenvolvimento linguístico e construção de texto narrativo

Maria Joana Soares de Almeida

Este estudo tem como objetivo averiguar a utilização que os alunos fazem das orações adverbiais temporais, mais especificamente, verificar quais os conectores que os alunos usam em tarefas de produção escrita e qual o conhecimento que os alunos têm das propriedades temporais e aspetuais dos diferentes conectores e da seleção de tempo/modo.

As investigações realizadas demonstram-nos qual o conhecimento linguístico esperado no final de cada ciclo relativamente ao conhecimento da sequência temporal e ao conhecimento de estruturas utilizadas no texto narrativo, uma vez que este é o tipo de texto mais precocemente utilizado pelos alunos, sendo um dos primeiros géneros a surgir no desenvolvimento da linguagem oral. A literatura aponta ainda uma ligação inequívoca entre a produção oral e a produção escrita (Franco, M.; Gil, T. e Reis, M. (2003); Sim-Sim (1997)). Desta forma, é esperado que os conectores que os alunos mais cedo começam por pronunciar sejam aqueles a que os alunos mais recorrem nas suas produções narrativas.

Foi objetivo deste trabalho compreender qual o conhecimento de conjunções e locuções conjuncionais temporais que os alunos revelavam e qual o uso que delas faziam numa prova de escrita de texto narrativo com uma instrução escrita tradicional, numa prova de escrita de texto narrativo a partir de uma sequência de imagens e numa prova que testava o conhecimento das propriedades de diferentes conjunções e locuções conjuncionais temporais, através de tarefas de seleção, transformação e completamento. Embora a literatura demonstre que, de entre os vários tipos de frases subordinadas, as adverbiais não são encontradas nos primeiros estádios de desenvolvimento, “emergindo muito gradualmente” (Gonçalves et al., 2011: 38), é omissa no que diz respeito à utilização destes conectores em diferentes ciclos.

Testaram-se 115 crianças: 51 alunos de 4º ano e 64 alunos de 6º ano. Para a prova de seleção-completamento-transformação, testaram-se também 20 adultos, com o propósito de obter dados que dessem informação sobre a fiabilidade da prova e sobre o conhecimento adulto das propriedades de seleção e sobre as propriedades temporais e aspetuais dos conectores.

O estudo mostra uma nítida tendência para que as crianças aumentem as suas competências escritas e formais relativamente à utilização dos conectores e domínio das restrições temporais e aspetuais ao longo dos anos de escolaridade. Embora não se

tenham verificado diferenças significativas entre os anos de escolaridade estudados no que diz respeito ao tipo de conectores utilizados em ambos os textos narrativos e aos erros encontrados, encontraram-se diferenças, no teste de conhecimento linguístico, no domínio que os alunos possuem sobre alguns aspetos da estrutura das orações adverbiais temporais. Isto sugere que, embora os alunos não utilizem todos os conectores adverbiais temporais identificados para este estudo, demonstram globalmente um conhecimento eficiente sobre a sua utilização. A área em que se verificaram mais dificuldades foi no uso da forma verbal adequada de forma a respeitar a concordância temporal entre oração principal e oração subordinada.

PALAVRAS-CHAVE: Orações temporais; texto narrativo; conectores; desenvolvimento linguístico

[ABSTRACT]

Temporal adverbial Clauses: Linguistic development and narrative text construction

Maria Joana Soares de Almeida

The goal of this study will be not only to investigate student's usage of temporal adverbial clauses, more specifically, to ascertain which temporal conjunctions they apply in written production tasks, but also their knowledge about temporal and aspectual characteristics of different temporal conjunctions and tense selection.

Investigation carried out in this area reveals narrative text as the earliest one in children's production and one of the first production genres in development of spoken language. It shows the expected linguistic comprehension by the end of 1st cycle (aged 9/10) and 2nd cycle (aged 12/13) of basic school; the knowledge of temporal sequence and use of narratives structures. Literature reveals, as well, the existence of a straight connection between spoken language production and written production (Franco, M.; Gil, T. e Reis, M. (2003); Sim Sim (1997)). Based on this evidence, it is expected that the earlier temporal conjunctions used by children in spoken language will be the first they will use in their written productions.

The aim of our study is to acknowledge how students (in the end of 1st and 2nd cycle) use, understand and manipulate temporal conjunctions through different tasks:

- a written narrative text task with a traditional instruction;
- a written narrative text task from a sequence of images
- a test designed to identify the knowledge of different temporal conjunctions through different tasks: selection task; transformation task and a completion task.

Although the literature reports that adverbial subordinate clauses are not found in earlier development stages "emerging very gradually" (Gonçalves et al., 2011: 38), there are no research data concerning the usage of different temporal conjunctions by school children of different grades.

In this study, we tested 115 children: 51 students in the end of 1st cycle and 64 students in the end of 2nd cycle of basic school. In order to control for its reliability, the test on the knowledge of different properties of temporal subordinate clauses was also applied to a control group composed by 20 adults. These answers were compared with the ones given by children in order to establish adults' knowledge about these structures.

This study has shown that children's knowledge about temporal adverbial clauses develops during their school education. There is not only development of their written

skills in what concerns the temporal conjunctions, but also their knowledge of temporal and aspectual constraints improves.

Despite the fact that the differences in the type of conjunction used were not significant between different school years, there were significant differences between groups in what concerns the frequency of temporal clauses used and the knowledge of temporal and aspectual properties of the conjunctions in the formal task. This suggests that, although students do not use all the temporal conjunctions identified for this study, they globally demonstrate an efficient knowledge about their usage. The domain where they were less successful was at usage of the correct verbal tense in order to establish tense concordance between the subordinate clause and the main clause.

KEYWORDS: temporal clauses; narrative text; linguistic development

Índice

Capítulo 1. Introdução.....	1
Capítulo 2. Tempo e Aspeto	3
2.1. Categoria linguística Tempo	3
2.2. Aspeto.....	6
2.2.1. Tipologia aspetual	7
2.2.2. Fatores desencadeadores de mudança aspetual	9
2.2.3. O aspeto nos tempos gramaticais	10
Capítulo 3. Orações subordinadas adverbiais temporais	13
3.1. O tempo e aspeto nas orações adverbiais temporais	14
3.1.1. Valores semânticos e aspetuais dos diferentes conetores.	14
3.1.1.1. Conetor temporal <i>quando</i>	15
3.1.1.2. Conetores temporais <i>antes que</i> e <i>antes de</i>	18
3.1.1.3. Conetores temporais <i>depois de</i> e <i>depois que</i>	20
3.1.1.4. Conetor temporal <i>enquanto</i>	21
3.1.1.5. Conetor temporal <i>Ao</i>	23
3.1.1.6. Conetor temporal <i>À medida que</i>	24
3.1.1.7. Conetor temporal <i>desde que</i>	24
3.1.1.8. Conetores temporais <i>até</i> e <i>até que</i>	25
3.1.1.9. Conetores temporais <i>logo que</i> , <i>assim que</i> e <i>mal</i>	27
3.1.1.10. Conetores temporais <i>sempre que</i> , <i>(de) todas as vezes que</i> , <i>(de) cada vez que</i>	28
Capítulo 4. Aquisição e desenvolvimento de orações subordinadas temporais.....	29
4.1. Aquisição e desenvolvimento da linguagem espontânea.....	30
4.1.1. Orações complexas: aquisição	32
4.2. O desenvolvimento da linguagem em contexto escolar: consciência linguística	33
4.2.1. O processo de aquisição das orações complexas na aprendizagem formal.....	33

4.3. Desenvolvimento do processo de aquisição de conectores temporais (conhecimento implícito)	34
Capítulo 5. Desenvolvimento do texto narrativo	36
5.1. A expressão do tempo no texto narrativo	36
5.1.1. Componentes – Estrutura do texto Narrativo	37
5.2. A construção do texto narrativo em contexto escolar	38
Capítulo 6. Metodologia	41
6.1. Enquadramento do objeto de estudo	41
6.2. Caracterização do estudo	42
6.3. Caracterização da amostra	42
6.4. Procedimento	43
6.5. Descrição das tarefas e fases de implementação	44
6.5.1. Produção de texto escrito – Texto narrativo	44
6.5.2. Tarefa de avaliação de conhecimento de conectores temporais	45
6.5.3. Produção de texto escrito – Texto induzido por uma sequência de imagens.	47
6.6. Hipóteses	47
Capítulo 7. Apresentação e Discussão dos resultados	49
7.1. Método de análise	49
7.2. Análise dos dados	50
7.3. Apresentação dos resultados	51
7.3.1. Tarefa 1 - Produção escrita de texto narrativo espontânea e Tarefa 3 - Produção escrita de texto narrativo induzida por imagens.	51
7.3.1.1. Utilização de conectores conjuncionais temporais (<i>quando</i> e outros)	51
7.3.1.2. Utilização de expressões temporais não conjuncionais	58
7.3.1.3. Erros de seleção do conector em orações subordinadas temporais	61
7.3.1.4. Erros de concordância de tempo/modo e valor aspetual entre oração subordinada temporal e oração principal	62
7.3.1.4. Erros na formação da construção da oração subordinada	63
7.3.2 Tarefa de avaliação de conhecimento de conectores temporais tarefa 2)	64

8. Considerações finais.....	74
9. Referências Bibliográficas.....	80
Lista de tabelas	84
Anexo 1	85
Anexo 2	88
Anexo 3	90
Anexo 4	92
Anexo 5	101
Anexo 6	108
Anexo 7	110
Anexo 8	119

Capítulo 1. Introdução

O desenvolvimento linguístico é marcado pelo meio que nos rodeia, pelas experiências que vivemos e por aquilo que espaços formais, como a escola, desencadeiam. Duarte (2008: 10) reforça esta premissa afirmando que “A escola tem um papel decisivo i) no alargamento intuitivo da língua, (...) iii) no desenvolvimento da sua consciência linguística até estádios superiores de conhecimento explícito”.

De modo a poder desenvolver esta competência, importa não só promover espaços e atividades que permitam esta evolução, mas também tomar consciência primeiro do desenvolvimento da linguagem oral da criança (a que a linguagem escrita inicialmente está intimamente ligada) e compreender qual o conhecimento implícito que as crianças possuem.

Para este trabalho, debruçamo-nos sobre um tipo de estruturas muito utilizadas num género textual utilizado pelas crianças desde cedo – o texto narrativo. Este tipo de texto, com todas as suas características, necessita de conhecimentos ao nível da sequência temporal e do domínio de um tipo de estruturas apontadas na literatura como sendo utilizadas com frequência neste tipo de texto – as orações adverbiais temporais.

Consideramos que uma investigação que nos permita compreender a utilização que os alunos de diferentes anos de escolaridade (final de ciclo) fazem destas estruturas pode dar-nos algumas indicações sobre quais os pontos que podem e devem ser trabalhados na estimulação da produção de orações complexas que envolvem orações subordinadas temporais e que enriquecem o texto narrativo.

Este trabalho propõe-se responder aos seguintes pontos: i) qual o conhecimento que os alunos têm de orações adverbiais temporais (no que diz respeito ao domínio de diferentes conetores que as introduzem; domínio dos valores temporais e aspetuais associados a cada subtipo de oração; domínio das restrições de seleção de tempo/modo na oração subordinada e de seleção de classes aspetuais de verbos); ii) qual a utilização que os alunos fazem dos diferentes tipos de orações temporais na escrita do texto narrativo.

Foram elaboradas três tarefas, duas provas de produção de texto escrito e uma prova formal que testa o conhecimento linguístico de diferentes conetores temporais,

através de tarefas de seleção, completamento e transformação. As três provas foram aplicadas ao todo a 115 alunos de dois anos de escolaridade (4º e 6º ano). A prova formal foi também aplicada a uma amostra de 20 adultos.

A elaboração destas tarefas foi baseada no pressuposto de que os alunos já possuem representações sobre a competência escrita, mais propriamente no conhecimento da estrutura narrativa. O trabalho encontra-se dividido em quatro momentos distintos. O primeiro momento pretende enquadrar o objeto de investigação, através de uma breve descrição e enquadramento teórico das questões relativas a tempo e aspeto e do funcionamento das orações subordinadas adverbiais temporais.

Através deste levantamento, procurou fazer-se não uma descrição exaustiva sobre todos estes temas, mas sim selecionar a informação essencial e relevante para enquadrar esta investigação.

O sexto capítulo diz respeito a questões metodológicas. É descrita a metodologia usada na recolha dos dados, a estrutura dos testes/provas e a metodologia de análise dos dados, tendo em conta as hipóteses consideradas no estudo.

No sétimo capítulo procedemos à apresentação e discussão dos resultados, onde procedemos a um cruzamento dos dados com a revisão da literatura; por último, apresentamos as considerações finais.

Capítulo 2. Tempo e Aspeto

2.1. Categoria linguística Tempo

Compreender o funcionamento das orações subordinadas temporais implica o entendimento das categorias linguísticas de Tempo e Aspeto.

Segundo Freitag (2005), a expressão linguística do tempo é a manifestação de uma característica cognitiva universal: todas as línguas têm na sua gramática um componente responsável pela codificação do tempo cronológico (Freitag, 2005: 385).

A categoria *tempo* tem como função localizar situações que são expressas nas línguas nos diferentes enunciados e corresponde à informação cronológica sobre a situação descrita na oração. Segundo Oliveira (2003: 129-130), “A forma mais comum de se marcar essa localização é através de tempos verbais, embora os advérbios ou expressões adverbiais de tempo e certas construções temporais tenham também essa função.”

Os tempos gramaticais articulam-se em três domínios, o passado, o presente e o futuro, criando relações de anterioridade, simultaneidade ou posterioridade de tempo.

Também em Loureiro (2007), diz-se que as expressões de tempo indicam quando algo ocorreu e quanto tempo durou, ou com que frequência aconteceu. De forma a interpretar de uma forma correcta as expressões temporais, é necessário recorrer ao conhecimento do contexto temporal.

Assim, de acordo com Oliveira (2003: 130-131):

“Analisar a forma como o tempo é marcado envolve não só a localização como a orientação no eixo do tempo. Quando usamos uma expressão temporal para descrever uma situação, não a conceptualizamos como um ponto no referido eixo mas sim como um intervalo de tempo porque associamos ao tempo a dimensão de duração. Nesta medida, podemos considerar que o estudo do tempo envolve uma ordenação de intervalos, embora em muitos casos a sua extensão precisa não seja dada.”

A forma como os tempos verbais transmitem informação temporal levou à criação da Teoria do Tempo. Esta teoria, de uma forma mais direta, defende que o

tempo flui impreterivelmente para a frente e que os eventos se encontram associados a pontos ou intervalos de tempo, que, por sua vez, estão associados a uma linha de tempo (Loureiro, 2006).

Reichenbach (1947) sobre a análise dos tempos verbais parte do pressuposto de que os tempos verbais determinam o tempo em relação à referência e ao momento da fala de um dado enunciado. O momento da fala é relativo ao momento de enunciação. Partindo deste ponto, é possível estabelecer três relações: anterioridade relativamente ao tempo da fala, simultaneidade relativamente ao tempo da fala e posterioridade relativamente ao tempo da fala. É a partir da fixação do momento da fala de um desses pontos que são fornecidas as três relações temporais.

No sistema de Reichenbach, a relação entre ponto de evento e ponto da fala é sempre mediatizada pelo ponto de referência, mesmo nos tempos com uma estrutura simples (Duarte, 2000: 316).

Em Mateus (2003) e Duarte (2000), podemos encontrar referência aos três pontos propostos por Reichenbach para dar conta da localização temporal. O ponto da fala corresponde ao intervalo de tempo no qual a frase é produzida. Este ponto pode também ser designado por ponto de enunciação. O ponto do evento diz respeito ao tempo da ação descrita na oração e o ponto de referência funciona como o ponto intermédio a partir do qual se situa o evento.

Para exemplificar estes três pontos, usámos o exemplo descrito no capítulo da Gramática de Mateus et al. (2003) sobre Tempo e Aspeto, da autoria de Fátima Oliveira:

“(1) A Maria vive no Porto.

(2) O Pedro saiu

(3) O Pedro tinha saído quando a Maria telefonou.”

Na primeira oração, podemos dizer que os três pontos são coincidentes. O tempo do evento e o tempo de referência sobrepõem-se ao tempo da fala. Na segunda oração, o ponto do evento é anterior ao tempo da fala. Na terceira oração (complexa) as duas orações descritas são anteriores ao momento de fala e, por outro lado, a saída de Pedro é também anterior ao telefonema de Maria. Neste caso, a oração temporal funciona como tempo de referência. (p. 131)

Ainda relativamente à terceira oração, em Duarte (2000), a autora aponta determinados tempos gramaticais com uma estrutura mais complexa, cuja interpretação exige mais do que uma relação direta, sendo necessário outro elemento – o ponto de referência. Um dos tempos verbais que serve como exemplo para a necessidade de um ponto de referência é o pretérito-mais-que-perfeito-composto.

A autora apresenta como exemplo a seguinte frase:

(4) *Às três horas, o réu tinha matado o primeiro refém.* (p.316)

Neste caso, a situação é anterior ao ponto da fala e o intervalo de tempo mencionado “às três horas” é também anterior ao ponto da fala.

Para além dos três pontos mencionados do sistema de Reichenbach, existe outra característica que é relevante mencionar e que se prende com os adjuntos temporais.

A localização temporal dos eventos pode ser realizada através de dois processos: dêictico ou anafórico. No processo dêictico os adjuntos temporais localizam eventos na situação de enunciação. No processo anafórico os eventos são ancorados no discurso ou em factos do mundo externo. (Duarte, 2000: 317)

Em Matos (1996), a distinção entre tempos dêicticos e anafóricos é caracterizada da seguinte forma: “Os tempos dêicticos dividem-se de forma natural em tempos simultâneos, anteriores ou posteriores a To. Outros tempos, como o pretérito-mais-que-perfeito, exigem um outro ponto R distinto do tempo de enunciação dado pelo contexto a partir do qual estabelecem referência temporal. Estes tempos são considerados anafóricos, não autónomos do ponto de vista referencial.” (Matos, 1996: 436)

No entanto, em Oliveira (2003) podemos ler que “A distinção tempo dêictico/tempo anafórico não é tão clara quanto possa parecer, pois há quem defenda que essa distinção não é pertinente, ou que os tempos são essencialmente dêicticos na medida em que se relacionam com o tempo da enunciação (...)” (p.132)

2.2. Aspeto

A categoria *aspeto* serve para fornecer informações sobre a forma como é perspectivada ou focalizada a estrutura temporal interna de uma situação descrita pela frase, em particular, pela sua predicação. (Oliveira, 2003: 133)

Silva (2007) define o Aspeto como “uma categoria verbal que nos apresenta o modo como perspectivamos a estrutura temporal interna de uma situação (Cohen, 1989: 13). A observação na expressão verbal de uma situação a partir da sua circunscrição temporal interna revela-nos particularidades semânticas não expressas por outras categorias verbais, como o Tempo – que a situará num eixo cronológico – e o Modo – que informará sobre a atitude do locutor / enunciador face ao grau de certeza, por exemplo.” (p.29)

Do ponto de vista da semântica, no desenrolar da ação do ponto de vista interno, surgem diferentes informações que limitam a situação em termos temporais. Estas informações são relativas à duração da situação, à repetição da situação, e às diferentes fases da situação. É a observação de determinados limites internos impostos que vai caracterizar o tipo de aspeto expresso verbalmente:

“É por via do Aspeto verbal que são expostas as diferenças semânticas entre formas de expressão verbal que nos permitem diferenciar sentidos aspectuais opostos – o sentido de uma situação terminada, concluída, do sentido da situação não terminada, não concluída, entre outros.” (Silva, 2007: 29)

A relação entre tempo e aspeto é estreita, tornando-se difícil poderem distinguir-se um do outro. No entanto, como referido em Oliveira (2003: 129-130), sabemos que o Tempo é concebido através de uma ordenação linear de unidades temporais (instantes ou intervalos) que se podem suceder ou sobrepor. Por outro lado, o Aspeto possibilita observar a estrutura interna e perspectivar situações a partir do seu interior.

No entanto, como diz Oliveira (2003: 130), “estas duas categorias têm pontos de contacto, uma vez que é possível operar com o mesmo tipo de conceitos temporais, como por exemplo o de intervalo”.

2.2.1. Tipologia aspetual

Na gramática de Mateus (2003), no capítulo sobre Tempo e Aspeto da autoria de F. Oliveira, podemos ler que para compreender a tipologia aspetual é necessária a divisão entre situações dinâmicas e situações não dinâmicas. Às situações dinâmicas chamamos Eventos e às situações não dinâmicas chamamos Estados.

No que diz respeito aos Eventos, estes podem ter a designação de télicos ou atélicos. No primeiro caso, os eventos tendem para um fim e, no caso dos eventos atélicos, a situação descrita não tem um fim intrínseco. Os eventos télicos que têm uma duração associada designam-se de processos culminados. Os eventos que possuem uma breve duração e que são télicos são designados por culminações. Estas duas categorias são denominadas na nomenclatura de Vendler, respetivamente, por “accomplishment” e “achievement”.

Dentro dos eventos atélicos existem os processos. Estes não tendem para um fim, descrevendo apenas o desenvolvimento de algo. Ex:

(5) - *O João andou.*

Os pontos são outra categoria nos Eventos que marcam um momento instantâneo e não admitem um estado resultante.

(6) - *O João espirrou.*

As designações aqui apresentadas para os tipos aspetuais de situações são as propostas por Moens & Steedman (1988).

Moens & Steedman (1988) propõem uma estrutura eventiva à qual chamam “núcleo aspetual”, que é definida como a estrutura que integra uma culminação em associação com um processo preparatório e um estado consequente. Esta estrutura explica a transição entre as várias categorias aspetuais (processo – culminação – estado consequente). Vejamos o exemplo retirado de Moens & Steedman (1988: 18)

reach the top

culmination

//////////////////// | //////////////////////

preparatory process

consequent state

climb

be at the top

Analisando isoladamente as fases do esquema proposto por Moens & Steedman (1988), verificamos que o processo preparatório é composto por *atividades* ou *processos*, já descritos acima como sendo eventos atéticos - correspondendo à descrição do desenvolvimento de uma situação.

Relativamente aos predicados que correspondem a *atividades* ou *processos*, os autores apontam os auxiliares “progressivos”, utilizados para notar um processo. Estes auxiliares progressivos (- Ele *está* a correr) combinam-se geralmente com um processo. No entanto, os mesmos autores defendem que, quando um auxiliar progressivo se combina com um evento pontual como “O João esteve a espirrar” (tendo em conta que “O João espirrou” é um evento pontual), a situação torna-se num processo, uma vez que existe uma repetição de um evento pontual (Moens & Steadman, 1988: 17).

No segundo momento desta estrutura (estado preparatório – culminação – estado consequente), o estado preparatório “progride” através de um ponto de culminação para um estado consequente. Cunha (1998) explica na sua tese o funcionamento desta estrutura. “*Os processos culminados (ou "accomplishments") associam ao processo preparatório um ponto de culminação, bem como as suas consequências. (...) Na verdade, é isto mesmo que acontece: a verdade de "O João correu a maratona de Boston" implica necessariamente a verdade de "O João correu", um processo, e de "A maratona de Boston está corrida (pelo João)", um estado resultante.*” (Cunha, 1998: 22-23).

Na descrição da estrutura do núcleo aspetual, Moens & Steedman exemplificam o ponto de culminação através da oração: “reaching the top of Mt Everest”. Nesta viagem a partir do processo preparatório, “*(...) the preparation leading to the culmination of reaching the top of Mt Everest may consist of a number of discrete steps of climbing, resting, having lunch, or whatever*” (Moens & Steedman, 1988: 18).

Para a explicação dos diferentes valores aspetuais que uma expressão pode ter, dependendo do seu contexto linguístico, Zeno Vendler (1967) também criou um esquema com quatro tipos de verbos quanto à classe aspetual, *estados*, *atividades*, “*achievements*” e “*accomplishments*”, que podem ser entendidos nos seguintes exemplos:

- Estados (*states*): são estáticos, com duração; ex: *saber, amar, ser*.
- Atividades (*activities*): são dinâmicos, com duração e atéllicos; ex: *correr, escrever, conduzir*.
- Eventos prolongados¹ (*accomplishments*): são dinâmicos, durativos e télicos (constituem um processo com um fim), ex: *Construir uma casa; Pintar um quadro*.
- Eventos instantâneos² (*achievements*): são dinâmicos, télicos, e pontuais, assumem a passagem de um estado para o outro, ex: *desmaiar, adoecer, chegar, partir*.

Vendler mostra como o aspeto progressivo pode ser usado para distinguir as várias classes aspetuais. O uso do progressivo é possível nas orações com predicados que implicam um processo com duração:

(7) Ele está a correr.

(8) Ele está a pintar.

Contudo, com os predicados que representam estados ou eventos instantâneos esta utilização não é possível, devido ao seu valor aspetual:

(9)*Ele está a saber Inglês (Ele sabe Inglês)

(10)*Ele está a desmaiar.

2.2.2. Fatores desencadeadores de mudança aspetual

A Rede aspetual proposta por Moens & Steedman assume-se como um esquema que permite verificar todas as ligações possíveis entre as diversas classes aspetuais. A partir do conhecimento dos três períodos que fazem parte do núcleo aspetual, é possível derivar vários tipos de eventos, todos eles relacionados entre si.

¹ Retirado de Campos & Xavier (1991)

² Retirado de Campos & Xavier (1991)

Cunha (2004) afirma que *“A Rede Aspectual permite-nos, pois, descrever as múltiplas relações que podemos estabelecer entre os diversos eventos que nela participam, tendo como função prioritária a de predizer quais as “transições” que são possíveis e as que originam algum tipo de anomalia semântica.”* (Cunha, 2004:41)

Um dos exemplos apontados em Moens & Steedman (1988) exemplifica o tipo de relação e ligações nesta Rede aspetual. De acordo com este modelo, os auxiliares progressivos são funções que requerem um “input” que seja um processo e cujo resultado é um estado progressivo. Desta forma uma das ligações da rede aspetual é: processo – estado progressivo. Vejamos o exemplo: “The president is speaking”. Nesta frase podemos encontrar um processo que está em curso no momento presente, mas que foi iniciado antes deste tempo presente e que continua para além dele.

Um outro exemplo das diferentes ligações possíveis é apontado por Cunha (2004): *“Assim, por exemplo, uma culminação pode ser convertida num processo culminado através da “adição” de um processo preparatório à sua estrutura inicial; por seu lado, um processo culminado pode adquirir a “forma” de um processo por meio da “subtracção” das duas últimas fases ao seu esquema de partida.”* (Cunha, 2004: 41)

Verifica-se, assim, que há diferentes classes aspetuais de situações, mas que pode haver transições entre classes desencadeadas por vários fatores, tendo em conta a rede aspetual de Moens & Steedman (1988).

2.2.3. O aspeto nos tempos gramaticais

Os diferentes tempos gramaticais têm inerentes valores aspetuais que podem modificar o sentido da frase. Está associada uma informação aspetual aos diferentes tempos, existindo restrições na sua utilização.

O tempo verbal pretérito perfeito é combinável com todas as classes aspetuais: estados, processos, processos culminados, culminações e pontos.

Também em Oliveira (2003) existe referência à mudança aspetual da frase tendo em conta o tempo verbal utilizado. O Pretérito perfeito não altera o valor aspetual da predicação, mantendo a culminação se o predicado for à partida de culminação.

Relativamente ao tempo verbal Pretérito Imperfeito, verifica-se a possibilidade de existir mudança aspetual. Para poder interpretar corretamente a informação da oração, é necessário um enquadramento. Este enquadramento pode ser complementado com uma oração temporal. Veja-se o exemplo:

(11) – **O João lavava a roupa*

(12) - *O João lavava a roupa enquanto chovia.*

Em (11) não existe um limite de tempo ou uma expressão locativa que permita enquadrar a ação. Em (12), através da oração subordinada temporal, obtemos uma informação onde podemos interpretar o momento em que o João lavava a roupa.

Relativamente ao Presente do indicativo, este tempo gramatical é normalmente usado com adverbiais de quantificação ou de duração. Apresenta mudanças aspetuais relativamente a culminações, processos culminados e pontos, mas habitualmente este tempo gramatical traduz-se em “estados habituais”:

(13) “O João escreve”

Quando o tempo verbal Presente não representa um “estado habitual” as informações são habitualmente dadas pelo presente progressivo, como acontece nos seguintes exemplos:

(14) “A Ana está a ver televisão”

(15) “O João está a comer”

Estas frases utilizando o Progressivo “(...) *aditem uma leitura de “presente real” no caso dos eventos.*” (Oliveira, 2003:147)

Para melhor compreender o funcionamento dos progressivos, em Mateus (2003) podemos verificar os seguintes efeitos do Progressivo: “1. *As situações comportam-se basicamente como estados*; 2. *as situações télicas no Progressivo perdem a sua culminação*; 3. *as culminações perdem também a sua não duração*; 4. *com “verbos de criação”, as formas progressivas supõem em geral “objectos incompletos” (estar a construir uma casa)*” (Oliveira, 2003: 148)

Verificamos, assim, que os diferentes tempos gramaticais estão associados a diferentes valores temporais e aspetuais. Importa compreender o funcionamento com as orações adverbiais temporais já mencionadas ao longo desta exposição.

A correta interpretação de um acontecimento numa oração está associada às categorias Tempo e Aspecto. Os diferentes tempos gramaticais apresentam características que permitem em alguns casos compreender a sequência temporal da ação e o seu enquadramento no momento da enunciação, como o Pretérito Perfeito. Mas em outros casos, como no Pretérito Imperfeito, é necessária uma informação complementar que pode ser atribuída por uma oração adverbial temporal que permite localizar a ação no tempo.

Capítulo 3. Orações subordinadas adverbiais temporais

As orações adverbiais temporais têm como função semântica localizar temporalmente “um estado de coisas relativamente ao intervalo de tempo em que se situa o estado de coisas descrito na chamada oração subordinante ou principal” (Mateus et al, 2003:721).

À semelhança das outras orações subordinadas, as orações adverbiais temporais são introduzidas por conjunções ou locuções conjuncionais subordinativas. Relativamente aos conetores, e ao tempo e modo verbal, Duarte (2000) e Mateus et al. (2003) referem que estas orações podem ser finitas ou não finitas (infinitivas, participiais ou gerundivas).

Em Duarte (2000:171) podemos ler que “O modo verbal das subordinadas adverbiais depende da conjunção ou locução que as introduz.”

	<i>Adverbiais finitas</i>	<i>Adverbiais finitas</i>	<i>Adverbiais não finitas</i>
	<i>Indicativo</i>	<i>Conjuntivo</i>	
<i>Temporais</i>	<i>Quando, mal, enquanto, assim que, logo que.</i>	<i>Quando, mal, enquanto, assim que, logo que.</i>	<i>Antes de/depois de + infinitivo</i> <i>Em + gerúndio</i> <i>Uma vez + participípio passado</i>

(Duarte, 2000:171)

Podemos então inferir que são os diferentes conetores que são responsáveis pela seleção de tempos verbais. A interpretação temporal-aspetual da oração também será, em parte, determinada pelos conetores que a introduzem.

3.1. O tempo e aspeto nas orações adverbiais temporais

Cada conetor vai determinar algumas restrições temporais e aspetuais quer relativamente à situação subordinada, quer relativamente à situação da oração principal.

3.1.1. Valores semânticos e aspetuais dos diferentes conetores.

Em Lobo (2003:78) podemos ler que “*Semanticamente, as orações temporais formam um grupo heterogéneo, incluindo uma diversidade de estruturas com valores temporais e aspetuais distintos. Manifestam assim diferentes restrições de natureza temporo-aspectual, nomeadamente quanto à classe aspectual (...)*”

Na gramática de Mateus (2003:723) são identificados os seguintes conetores adverbiais temporais:

Quando; enquanto; agora que; logo que; sempre que; assim que; antes que/de; depois que/de; desde que; até que; mal; apenas; no momento em que; na altura em que; todas as vezes que; cada vez que.

Para este trabalho foram seleccionados os conetores adverbiais temporais apontados na tese de doutoramento de Lobo (2003).

“iii) orações temporais

- *com quando*
- *com antes de/que*
- *com depois de/que*
- *com ao + infinitivo*
- *com desde que e até (que)*
- *com enquanto*
- *com à medida que*
- *com sempre que, cada vez que, todas as vezes que*
- *com assim que, logo que, mal “*

(Lobo, 2003: 67)

A razão desta seleção prende-se com o facto de estes conetores serem os mais usuais e estarem associados a diferentes restrições aspetuais.

Ao analisarmos isoladamente cada conector, compreendemos que existem especificidades nos seus traços semânticos. Esta especificidade é reforçada em Lobo: “Cada um destes grupos caracteriza-se por manifestar diferentes propriedades, que passam, por exemplo, por restrições de natureza aspectual ou temporal, por incompatibilidades com determinadas classes de predicados quer na oração subordinada, quer na oração matriz, por manifestarem diferentes possibilidades de concordância de tempos com a matriz.” (Lobo, 2003, 68). Os diferentes conectores assumem características aspetuais individuais e apresentam restrições ao tipo de predicado.

3.1.1.1. Conector temporal *quando*

Para o conector *quando*, tendo em conta a Teoria de Reichenbach já acima descrita, a localização temporal da situação da subordinada pode ser simultânea, posterior ou anterior à da oração principal. São vários os fatores que podem ser analisados nas construções com o conector *quando*. Os diferentes valores da oração dependem não só da classe aspetual dos predicados selecionados, mas também dos tempos gramaticais e do nosso conhecimento do mundo.

Analisando a utilização dos tempos verbais nas orações com o conector “quando”, verificamos que são possíveis as seguintes sequências de tempos verbais, apresentadas por Silva (2007:13):

- *Passado* → *passado* (Pretérito perfeito ou imperfeito na subordinada ou principal):

(16) a. Quando o Raul foi a Madrid, viu a exposição de Picasso

b. #Quando o Raul foi a Madrid, vê uma exposição de Picasso

- *Presente* → *presente* (Presente do Indicativo tanto na principal como subordinada):

(17) a. Quando eu como alface, fico com alergia.

b. #Quando eu como alface, fiquei com alergia.

- *Futuro* → *futuro* (Neste caso com o Futuro do Conjuntivo na subordinada e com o Futuro do Indicativo na principal.):

(18) a. Quando ela sair do hotel, eu farei uma surpresa.

b. #Quando ela sair do hotel, eu fiz uma surpresa.

Para além disso, a distinção entre pretérito perfeito e imperfeito determina algumas diferenças interpretativas.

Vejamos os exemplos de Lobo (2003):

(19) a. Quando o Rui estava doente, a Maria visitou-o.

b. Quando a Maria entrou, o João dormia.

c. Quando o Zé era jovem, gostava de aviões.

Nestes três exemplos, podemos verificar três orações localizadas no passado (com pretérito perfeito ou imperfeito) mas com algumas especificidades, que resultam, por um lado, do tempo verbal e, por outro, da classe aspetual dos predicados.

Relativamente à frase (19a), verifica-se que o pretérito imperfeito de um verbo estativo na oração subordinada, em combinação com o pretérito perfeito de um verbo eventivo na oração principal, determina que o intervalo de tempo em que ocorre o evento da oração principal seja incluído no intervalo de tempo da oração subordinada.

Na frase (19b), existe uma noção de inclusão determinada pelo Pretérito perfeito com um verbo eventivo na oração subordinada e pelo imperfeito na oração principal. A conjugação entre os dois tempos verbais, ao contrário do primeiro exemplo, faz com que o evento da oração subordinada ocorra dentro do intervalo de tempo em que ocorre o evento da oração principal (Lobo 2003).

Na frase (19c), há, também, uma situação de simultaneidade transmitida pela utilização do mesmo tempo verbal tanto na oração subordinada como na oração principal, associado a situações estativas. O intervalo de tempo de “o Zé gostar de aviões” sobrepõe-se ao intervalo de tempo da situação da oração subordinada “quando era jovem”.

Na interpretação das orações temporais com *quando*, é também relevante a classe aspetual dos verbos. Relativamente às restrições aspetuais, podemos analisar os seguintes exemplos de Lobo (2003):

(20) a. Quando o Rui esteve doente, a Maria visitou-o.

b. Quando o Rui melhorou, a Maria visitou-o.

Estes exemplos mostram como a classe aspetual de certos predicados pode condicionar a interpretação temporal das orações. No exemplo (20a), o intervalo de tempo da oração principal está incluído no intervalo de tempo da oração subordinada. No exemplo (20b), o intervalo de tempo da principal é posterior ao intervalo de tempo da subordinada. Esta interpretação é determinada pela maior duração do predicado estativo que contrasta com o predicado do exemplo (20b), que representa um processo com menor duração.

Estes aspetos são também visíveis nestes três exemplos:

- (21) a. Quando o João esteve doente, o Pedro deu-lhe um copo de água
b. Quando o João chegou, o Pedro deu-lhe um copo de água.
c. Quando o João correu, o Pedro deu-lhe um copo de água;

No exemplo (21a), o intervalo de tempo da oração principal está incluído no intervalo de tempo da subordinada. No exemplo (21b) o intervalo de tempo em que ocorre a situação da oração subordinada, que contém um predicado de carácter pontual “chegou”, é anterior ao intervalo de tempo da principal. Em (21c) o intervalo de tempo da principal está incluído no intervalo de tempo da subordinada, que contém um processo “correu”.

Para além do tempo verbal e da classe aspetual, os aspetos pragmáticos e o nosso conhecimento do mundo podem, também, interferir na nossa interpretação temporal das orações com *quando*.

Vejamos o exemplo apresentado por Moens & Steedman (1988):

- (22) a. Quando construíram a ponte, os arquitectos locais desenharam os planos.
b. Quando construíram a ponte, usaram materiais da melhor qualidade.
c. Quando construíram a ponte, resolveram os problemas de trânsito.

Neste caso, é o nosso conhecimento do mundo que determina a interpretação temporal das orações. Sabemos que os planos para a construção de uma ponte precedem este evento (intervalo de tempo da principal anterior ao intervalo de tempo da subordinada). No segundo exemplo, sabemos que é durante a construção que são usados os materiais (o intervalo de tempo da principal é simultâneo ao intervalo de tempo da subordinada). No terceiro exemplo, percebemos que esta construção vai resolver os

problemas de trânsito (o intervalo de tempo da principal é posterior ao intervalo de tempo da subordinada).

Ao longo desta análise, podemos concluir que os diferentes tempos verbais (ex: Pretérito Perfeito/ Pretérito Imperfeito) condicionam leituras diferentes dependendo da sua utilização na oração principal e oração subordinada. O conector *quando* permite relações de anterioridade, simultaneidade ou posterioridade entre as duas situações mantendo a gramaticalidade da frase.

Para além disso, este conector é compatível com todas as classes aspetuais de predicados, ainda que as diferentes classes possam condicionar diferentes interpretações.

Por fim, é de salientar a importância do nosso conhecimento pragmático para interpretar a relação temporal entre determinados eventos (ex. 22 a), b) e c)).

Em síntese, a utilização do conector *quando* parece ser relativamente alargada, apresentando poucas restrições à sua utilização.

3.1.1.2. Conectores temporais *antes que* e *antes de*

Os conectores *antes de* ou *antes que* expressam a sua anterioridade, localizando a situação da oração principal num intervalo de tempo anterior ao intervalo de tempo em que decorre a situação da oração subordinada. Este aspeto é evidenciado independentemente de a situação da oração principal ser anterior, simultânea ou posterior ao tempo da enunciação (Lobo, 2003).

O conector *antes que* tem um carácter de intencionalidade e de “prevenção” relativamente a uma determinada situação que pode acontecer. Com o conector *antes de* existe apenas uma ordenação temporal de situações.

(23) a. Arruma o quarto antes que o teu pai se zangue.

b. Eu vou comer antes de ir para a cama.

Todas as orações introduzidas pelo conector *antes que* têm obrigatoriamente um tempo verbal no conjuntivo. O conector *antes de* seleciona o infinitivo. Vejamos o seguinte exemplo:

- (24) a. O André regou as flores do jardim antes que eu chegasse a casa.
b. A Joana levou a roupa à avó antes de ir para casa.

No que diz respeito às restrições dos valores aspetuais, analisemos os seguintes exemplos:

- (25) a. Antes de sair de casa, o João tomou um comprimido
b. Antes de estar doente, o João tomou um comprimido
c. Antes de nadar, o João tomou um comprimido
- (26) a. Antes de ficar doente, o João desmaiou
b. Antes de ficar doente, o João esteve em Angola
c. Antes de ficar doente, o João correu.

O conetor *antes de* demonstra um carácter amplo, sendo compatível com as diferentes classes aspetuais, colocando sempre a situação da subordinada num intervalo de tempo posterior ao da principal, independentemente de ocorrer um predicado de carácter estativo, um evento de carácter pontual ou um processo quer na oração subordinada (cf. (25)), quer na oração principal (cf. (26)).

Relativamente ao conetor *antes que*, quando comparado com o conetor *antes de* no que diz respeito à utilização das diferentes classes aspetuais, podemos verificar algumas restrições ao nível da adequação pragmática.

- (27) a. Antes de sair de casa, o João tomou um comprimido
b. #Antes que saísse de casa o João tomou um comprimido
- (28) a. Antes de ficar doente, o João tomou um comprimido
b. Antes que ficasse doente o João tomou um comprimido
- (29) a. Antes de nadar, o João tomou um comprimido
b. #Antes que nadasse o João tomou um comprimido
- (30) a. Antes de ficar doente, o João desmaiou
b. #Antes que ficasse doente, o João desmaiou
- (31) a. Antes de ficar doente, o João esteve em Angola

- b. #Antes que ficasse doente, o João esteve em Angola.
- (32) a. Antes de ficar doente, o João correu.
- b. #Antes que ficasse doente, o João correu.

As orações que utilizam o conector *antes que* apresentam algumas restrições que não são visíveis no conector *antes de*.

O exemplo (30b) apresenta problemas na questão temporal, e no sentido real da informação da frase. O caráter de “prevenção” associado ao conector *antes que* não é possível com as situações descritas neste exemplo. Por norma, o ato de desmaiar não acontece para impedir outro ato. Neste caso não faz sentido que o João tenha desmaiado antes que ficasse doente ou para não ficar doente.

Um exemplo que pode resultar e que seria adequado pragmaticamente seria:

- (33) a. Antes que o João desmaiasse, tomou o comprimido.

Neste exemplo, é plausível, pelo nosso conhecimento do mundo, que o efeito de um comprimido possa prevenir um acontecimento como um desmaio.

Podemos, desta forma, concluir que ambos os conectores expressam a anterioridade, localizando a situação da oração principal num intervalo de tempo anterior ao intervalo de tempo em que decorre a situação da oração subordinada. O conector *antes de* não possui restrições no que diz respeito às várias classes aspetuais. Podem existir restrições de caráter pragmático se o acontecimento da oração principal não puder ocorrer num momento anterior. No entanto, o conector *antes que* apresenta mais restrições pragmáticas, estabelecendo-se até certo ponto uma relação de causalidade entre as duas situações.

3.1.1.3. Conectores temporais *depois de* e *depois que*

Os conectores *depois de* ou *depois que* expressam posterioridade, localizando o intervalo de tempo em que decorre a situação da oração principal num intervalo de tempo posterior ao intervalo de tempo em que decorre a situação da oração subordinada.

As orações introduzidas pelo conector *depois que* são menos usuais no Português corrente, sendo substituídas pelo conector *depois de* (Lobo, no prelo):

- (34) a. Depois que a mãe subiu as escadas, o Rui começou a chorar.
b. Depois de a mãe subir as escadas, o Rui começou a chorar.

As orações introduzidas pelo conector *depois que* têm a sua forma verbal no indicativo. Por outro lado, à semelhança do conector *antes de*, as orações introduzidas pelo conector *depois de* têm obrigatoriamente o verbo no Infinitivo.

Vejamos o seguinte exemplo:

- (35) a. O André regou as flores do jardim depois que eu cheguei.
b. A Joana levou a roupa à avó depois de ir para casa.

No que diz respeito às restrições dos valores aspetuais, analisemos os seguintes exemplos:

- (36) a. Depois de sair de casa, o João tomou um comprimido
b. Depois de estar sentado, o João tomou um comprimido
c. Depois de nadar, o João tomou um comprimido
- (37) a. Depois de sair de casa, o João tropeçou nas escadas
b. Depois de sair de casa, o João esteve na praia
c. Depois de sair de casa, o João correu.

O conector *depois de* não apresenta restrições relativamente às diferentes classes aspetuais de situações podendo ocorrer com os vários tipos de predicados. A situação da subordinada é sempre posterior à da principal, independentemente de ocorrer um predicado de carácter estativo, pontual ou um processo.

3.1.1.4. Conector temporal *enquanto*

Relativamente ao valor temporal, as orações introduzidas pelo conector *enquanto* expressam a inclusão ou sobreposição do intervalo de tempo em que decorre a situação da oração principal no intervalo de tempo em que ocorre a situação da subordinada

- (38) a. Enquanto a Joana viver naquela casa, eu serei muito feliz
b. Enquanto a Maria quiser, ela fica comigo cá em casa.

As orações introduzidas pelo conector *enquanto* podem ter a sua forma verbal tanto no indicativo como no conjuntivo. No entanto, o conjuntivo na subordinada (futuro do conjuntivo ou imperfeito do conjuntivo) está restrito a contextos em que a situação da principal está localizada no futuro (com futuro ou com condicional na oração principal). Nos restantes casos, teremos o indicativo.

- (39) a. O Pedro recebe os convidados enquanto eu me **preparo** para o jantar.
b. Tu sairás de casa enquanto ele **estiver** distraído.
c. Tu sairias de casa enquanto ele **estivesse** distraído.

No que diz respeito às restrições dos valores aspetuais, analisemos os seguintes exemplos:

- (40) a. Enquanto a Ana bebeu um martini, o Simão comeu um bolo.
b. #Enquanto a Rita chegou, o Simão comeu um bolo
c. #Enquanto o pai esteve doente, o Simão comeu um bolo.

O conector *enquanto* apresenta restrições relativamente aos predicados que não expressam duração, os predicados pontuais. Em (40b), a classe aspetual do verbo “chegar” determina uma situação pontual, não permitindo a inclusão da situação da oração principal, que tem um carácter durativo. Em (40c) o carácter durativo do verbo estativo (*estar*) apresenta também restrições com o predicado que expressa um processo (*comer*) na oração principal. No entanto, podem ocorrer situações pontuais na oração subordinada se estas forem interpretadas como iteradas ou como processos ou sucessões de eventos, como nos exemplos que se seguem (Lobo, no prelo):

- (41) a. #Enquanto o João saiu da sala , a mãe esteve doente
b. Enquanto o João saiu da sala, a Rita entrou.
c. #Enquanto o João saiu da sala, o pai bebeu água.

À semelhança dos exemplos já apresentados em (40), só é possível verificar um sentido “gramatical” em (41b) uma vez que, em ambas as orações, os predicados possuem o mesmo valor aspetual. Em (41a) e (41c) o diferente valor aspetual associado aos diferentes predicados da oração principal e subordinada não permite tornar a frase viável.

3.1.1.5. Conetor temporal *Ao*

As orações introduzidas pelo conetor *ao* expressam um valor de sobreposição, localizando o intervalo de tempo em que decorre a situação da oração principal num intervalo de tempo “sobreposto” total ou parcialmente ao da situação da oração subordinada.

- (42) a. Ao nascer do dia, irei comer um cachorro quente.
b. Ao chegar a casa, tirei o casaco.

As orações introduzidas pelo conetor *ao*, à semelhança dos conectores *antes de* e *depois de*, têm a sua forma verbal no infinitivo.

- (43) a. Ao deitar, tomo o comprimido
b. #Ao deitei, tomo o comprimido

No que diz respeito às restrições dos valores aspetuais, analisemos os seguintes exemplos:

- (44) a. Ao sair de casa, o João deu um beijo à mãe.
b. Ao estar triste, o João deu um beijo à mãe.
c. Ao passear pela praia, o João deu um beijo à mãe.
- (45) a. Ao passar pela ponte, o João ligou à Rita.
b., Ao passar pela ponte, o João correu
c., Ao passar pela ponte, o João estava triste.

O conetor *ao* não apresenta restrições de classe aspetual, podendo ocorrer com os vários tipos de predicados de carácter estativo, pontual ou processos. No entanto, é de salientar que o facto de este conetor expressar um valor de sobreposição nas duas orações, tanto na principal como na subordinada, parece adequar-se melhor com predicados pontuais ex: (44a) e (45a) do que com predicados estativos (44b). Com predicados estativos na oração subordinada, a oração expressa um valor causal e não temporal (44b). Em todos os exemplos descritos (44 e 45. a, b, c), o intervalo de tempo em que decorre a situação da oração principal está incluído no intervalo de tempo da subordinada.

3.1.1.6. Conetor temporal *À medida que*

As orações introduzidas pelo conetor *à medida que* estabelecem uma correlação temporal entre a oração subordinada e a principal. A situação da principal prossegue consoante a situação da oração subordinada.

- (46) a. À medida que a Joana se afasta, o Benny chora.

Podemos interpretar que quanto mais a Joana se afasta mais o Benny chora. Esta correlação está dependente da progressão da situação da subordinada.

As orações introduzidas pelo conetor *à medida que* podem ter a sua forma verbal tanto no indicativo como no conjuntivo.

- (47) a. À medida que ele se **afasta**, eu **fico** mais triste

- b. Eu **cantaria** de uma forma mais aguda à medida que ele **elevasse** a voz.

No que diz respeito às restrições dos valores aspetuais, analisemos os seguintes exemplos:

- (48) a. À medida que a Ana corria, o sol ia nascendo.

- b. #À medida que a Rita chegava, o Simão comia um bolo

- c. #À medida que o João estava doente, a mãe ficava preocupada.

Ao contrário do conetor *enquanto*, o conetor *à medida que* apresenta restrições relativamente aos predicados estativos (48c) e relativamente aos predicados pontuais (48b). O sentido de progressão que está associada ao conetor *à medida que* entre a oração subordinada e a oração principal funcionam pragmaticamente com os predicados que expressam uma duração referente a um processo como “correr” ou “nadar” (48a).

3.1.1.7. Conetor temporal *desde que*

As orações introduzidas pelo conetor *desde que* definem a fronteira inicial do intervalo de tempo em que se situa a situação descrita na principal. Desta forma, localizam temporalmente a situação da oração principal num intervalo de tempo cujo limite inicial é marcado pelo evento da oração subordinada:

- (49) a. A Ana ficou doente desde que o filho partiu para o Japão

Neste exemplo, podemos interpretar que foi desde o momento em que o filho partiu para o Japão que a mãe adoeceu. O momento em que o filho parte para o Japão determina a fronteira temporal inicial do evento da oração na subordinada.

Em Lopes (2005: 95), podemos ler: “Tipicamente, o intervalo de tempo construído pela subordinada temporal introduzida por *desde que* inicia-se num momento anterior ao momento da enunciação e, na ausência de informação explícita acerca da sua fronteira final, prolonga-se até ao momento da enunciação.”

- (50) a. Desde que a Sara escreveu o romance, já ganhou três prémios.

No que diz respeito às restrições dos valores aspetuais, analisemos os seguintes exemplos:

- (51) a. Desde que o Pedro saiu de casa, o Pai ficou doente
b. #Desde que o Pedro saiu de casa, a mãe adormeceu
c. Desde que o Pedro saiu de casa, a mãe esteve a dormir
e. Desde que o Zé esteve constipado, a Rita tem mais cuidado
f. Desde que o Zé esteve constipado, o pai começou a espirrar
g. #Desde que o Zé esteve constipado, o pai espirrou.

Pelos exemplos apresentados, verificamos restrições aspetuais no que diz respeito a situações de carácter pontual (51 b e g). Os predicados pontuais “adormecer” e “espirrar” na oração principal não apresentam uma situação durativa, o que torna estas duas orações anómalas.

Em todos os exemplos apresentados, independentemente da manipulação da situação da oração principal ou da oração subordinada, o conetor *desde que* determina o limite inicial da situação da oração principal.

3.1.1.8. Conectores temporais *até* e *até que*

As orações introduzidas pelo conetor *até* e *até que* definem o limite temporal terminal da situação da oração principal, que é marcado pelo momento em que tem início a situação da oração subordinada.

- (52) a. Eu vou correr para a pista até ficar sem fôlego.

b. Eu gritei pelo João até que ele me ouvisse.

Em cada exemplo apresentado, a situação da oração subordinada termina quando se inicia a situação da oração principal.

No que diz respeito às restrições dos valores aspetuais, analisemos os seguintes exemplos:

(53) a. Até estar doente, o Pedro leu bastante.

b. Até o João bater à porta, o Pedro leu bastante.

c. Até escrever o seu último livro, o Pedro leu bastante.

(54) a. O Rui espirrou até beber um copo de água.

b. #O Rui deu um espirro até beber um copo de água.

c. O João esteve com sede até beber um copo de água.

O conetor *até* permite situações de carácter pontual ou durativas descritas nas orações subordinadas (53a, 53b, 53c). Nas situações de carácter durativo, como no exemplo (53a), a situação é perspectivada no seu limite inicial (*Até estar doente, o Pedro leu bastante*). No exemplo (53c), a situação, pelo contrário, é perspectivada no seu ponto final (*Até escrever o seu último livro, o Pedro leu bastante*). Em nenhum momento é possível uma interpretação da situação em toda a sua duração temporal.

Nas orações principais, o conetor *até* obriga a que a oração principal represente situações durativas (54a) e (54c). Em (54b), o predicado de carácter pontual “espirrar” não permite uma leitura com sentido da frase. O conetor *até que* utiliza normalmente o verbo no conjuntivo.

(55) a. Até que ele queira, eu viverei em casa dele.

b. A Ana gritou até que a ouvissem.

Existem orações introduzidas com o conetor *até que* que apresentam uma função narrativa em que se pode verificar a utilização do conetor *até que* com um verbo no indicativo:

(56) a. A menina passeava pela floresta até que de repente ouviu um som atrás de uma árvore.

Neste tipo de orações narrativas, a situação da oração subordinada apresenta um predicado de carácter pontual que provoca a alteração na situação da oração principal, que integra um predicado de carácter prolongado (56a).

3.1.1.9. Conectores temporais *logo que*, *assim que* e *mal*

As orações que são introduzidas por *logo que*, *assim que* e *mal* expressam simultaneidade ou posterioridade imediata da situação da oração principal relativamente à situação descrita na oração subordinada.

(57) a. Assim que eu chegar a casa, vou beber um copo de água.

b. Mal eu bata à porta, ele já sabe quem é.

c. Logo que ele sai de casa, eu vou ao computador.

No que diz respeito às restrições dos valores aspetuais, analisemos os seguintes exemplos:

(58) a. Mal/ Logo que/Assim que ele pôs o pé no acelerador, eu fechei os olhos.

b. #Mal/ Logo que/Assim que ele esteve doente, eu fechei os olhos.

c. # Mal/ Logo que/Assim que ele correu, eu fechei os olhos.

A natureza dos conectores *mal/logo que/assim que* evidencia restrições aspetuais relativamente aos predicados que estabelecem situações durativas ou estados nas orações subordinadas (58b e 58c).

(59) a. O soldado entrou na sala, mal/logo que/assim que ouviu a mãe.

b. O Renato andou mal/logo que/assim que ouviu a mãe.

#c. A Sónia esteve doente mal/logo que/assim que ouviu a mãe.

As situações descritas pelas orações principais permitem a utilização de predicados de carácter pontual, à semelhança das situações descritas em (58a). Este conector pode combinar-se com predicados com carácter durativo (59b) que são interpretados no seu limite inicial, no entanto apresenta restrições aspetuais com predicados estativos (59c).

3.1.1.10. Conectores temporais sempre que, (de) todas as vezes que, (de) cada vez que

As orações que são introduzidas por *sempre que*, *todas as vezes que* e *cada vez que* expressam uma relação entre duas situações que se repetem. A situação de uma oração ocorre com a mesma frequência que a situação da outra oração.

- (60)
- a. Sempre que a Ana corre, ela transpira imenso.
 - b. Todas as vezes que o Rui está triste, começa a escrever compulsivamente.
 - c. Cada vez que o Rui tosse, o Benny ladra.

Pode haver sobreposição de dois intervalos de tempo ou contiguidade temporal entre as duas situações, em que a situação da oração principal é imediatamente posterior à situação da oração subordinada (60a) e (60b).

No que diz respeito às restrições dos valores aspetuais, analisemos os seguintes exemplos:

- (61)
- a. Sempre/Cada vez/Todas as vezes que eu corro no jardim o meu cão fica triste.
 - b. Sempre/Cada vez/Todas as vezes que eu estou doente o meu cão fica triste.
 - c. Sempre/Cada vez/Todas as vezes que eu saio de casa o meu cão fica triste.

Os conectores *Sempre que/Cada vez que/ Todas as vezes que* não evidenciam restrições aspetuais no que diz respeito ao carácter dos predicados da subordinada.

Ao longo da exposição das restrições temporais e aspetuais dos conectores descritos, verificamos que o conector *quando* é o conector mais compatível com todas as classes aspetuais de predicados, ainda que as diferentes classes possam condicionar diferentes interpretações.

Capítulo 4. Aquisição e desenvolvimento de orações subordinadas temporais

As orações subordinadas adverbiais temporais fazem parte de um tipo de estruturas complexas que surge pela combinação de duas frases por subordinação através de um conector de valor temporal. Possuem, também, funções idênticas às dos adjuntos adverbiais de localização temporal (Lobo, 2003:20).

Segundo Gonçalves et al. (2011), as orações adverbiais, tal como as orações subordinadas, vão surgindo gradualmente ao longo do desenvolvimento linguístico da criança, estando ausentes nos primeiros estádios de desenvolvimento (p.45).

As mesmas autoras indicam a utilização restrita pelos alunos do 4º ano deste tipo de orações – as orações subordinadas. No entanto, dentro das subordinadas adverbiais, as orações adverbiais temporais são as que ocorrem com maior frequência e que aparecem mais cedo (p. 47). De entre os problemas de compreensão que podem surgir nas estruturas subordinadas temporais, as autoras referem que as maiores dificuldades encontradas foram: a compreensão da simultaneidade de acontecimentos num texto narrativo, associada ao conector “sempre que”, e a não correspondência entre a sequência frásica e a ordem dos acontecimentos (p.45).

O estudo levado a cabo pelo ILTEC no projeto “Diversidade Linguística na Escola Portuguesa” aponta a necessidade de observar as estruturas complexas utilizadas pelos alunos no texto narrativo, uma vez que são estruturas muito utilizadas neste tipo de texto. As orações subordinadas temporais são um exemplo dessa utilização.

Paulo Nunes da Silva refere, também, na sua tese de doutoramento, que: *“As orações subordinativas adverbiais temporais são muito utilizadas para interpretação e construção de narrativas. A investigação realizada permite concluir que as sequências de tipo narrativo e descritivo apresentam propriedades temporais e aspectuais que contrastam de um modo muito claro. Nas sequências de tipo narrativo, são tipicamente representados estados de coisas da classe dos eventos; nelas, estabelecem-se predominantemente relações temporais de sequencialidade entre as situações denotadas.”*(Silva, 2005: 200)

É possível verificar que existe uma relação estreita entre orações subordinativas adverbiais temporais e construção de narrativas ao longo do texto narrativo.

As orações complexas, mais propriamente as oração subordinadas temporais, apresentam-se como estruturas de aquisição mais tardia. O uso que as crianças fazem destas orações através da sua linguagem escrita reflete o conhecimento implícito que as crianças possuem acerca do funcionamento destas estruturas.

Desta forma, e para se poder distinguir as várias fases e diferenças das competências necessárias para o desenvolvimento linguístico das crianças, importa distinguir entre os seguintes conceitos: conhecimento implícito, consciência linguística e conhecimento explícito.

Quando falamos de conhecimento implícito, falamos de um conhecimento que faz parte da nossa experiência acumulada relativamente ao funcionamento da língua, mas de uma forma inconsciente, sem termos de descrever ou estruturar esse conhecimento. O conceito de conhecimento explícito, por outro lado, traduz-se num conhecimento que envolve reflexão e uma análise sistemática do funcionamento da língua. Envolve um conhecimento dos princípios e regras que regulam a linguagem oral e escrita. Através deste desenvolvimento do conhecimento explícito, somos capazes de identificar e nomear as unidades da língua para além da capacidade de concretizar objetivos como: informar, exprimir um desejo, um ponto de vista. A consciência linguística surge como um estágio intermédio entre o conhecimento implícito e o conhecimento explícito. É caracterizada por uma capacidade de distanciamento, capacidade de manipulação de unidades linguísticas sem recurso a metalinguagem. Tendo em conta o objetivo do nosso estudo, vamos centrar-nos sobretudo no conhecimento implícito.

4.1. Aquisição e desenvolvimento da linguagem espontânea

Guasti (2002) e Sim-Sim (1998) afirmam que a criança adquire linguagem de uma forma simples, sem necessitar de uma aprendizagem formal e sem que isso implique muito esforço. A linguagem é adquirida de uma forma natural e num período de tempo relativamente limitado.

A aquisição da linguagem oral é realizada de uma forma natural e é influenciada pelas experiências de comunicação com o meio envolvente. Os meios mais estimulantes propiciam mais experiências interacionais. Por outro lado, a linguagem escrita e o

desenvolvimento da comunicação por esta via é alargado ao longo da vida através do ensino formal.

Embora a aquisição da linguagem seja considerada natural e “um dos feitos mais espetaculares do ser humano” (Sim-Sim, 1998: 19), o processo de aquisição do conhecimento da língua é moroso, não se encontrando completamente adquirido à entrada para a escola. Também Franco, Reis e Gil (2003) apontam a linguagem oral como um processo que é determinado através da interação de padrões ambientais, psicossociais, cognitivos e biológicos. (p.9)

Na revisão da literatura, é referido que a linguagem surge, para todas as crianças, num intervalo cronológico semelhante, ou seja, existe um determinado período de tempo em que as crianças estão em fase de aquisição da linguagem oral. Esta aquisição parece acontecer aproximadamente nas mesmas faixas etárias em todas as crianças com um padrão de desenvolvimento regular, existindo alguma variação no que diz respeito ao ritmo.

Existe, desta forma, uma linha sequencial no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, em que é possível reconhecer períodos decisivos. Lima & Bessa (2007), citado em Lima (2000), apontam o período dos 0 aos 3 como o ciclo determinante para o desenvolvimento linguístico, uma vez que é nesta etapa que a criança vai apropriar-se das competências de que necessita para ser capaz de dominar a língua. (p.2)

As mesmas autoras citam Del Rio & Vilaseca (1988), Crystal (1981) e Rondal (1984), para distinguirem quatro etapas do desenvolvimento e aquisição da linguagem, considerando que a última se encontra aproximadamente a partir dos 2 anos com o aparecimento das primeiras frases complexas

Esta divisão mostra um panorama específico de uma determinada etapa do desenvolvimento da criança, terminando evidentemente na articulação de frases complexas.

As frases constituídas por duas ou mais orações são as de aquisição mais tardia no discurso espontâneo nas crianças, embora nem todo o tipo de estruturas complexas incorpore as mesmas dificuldades de aquisição.

4.1.1. Orações complexas: aquisição

Existem aspetos sintáticos e morfossintáticos de aquisição precoce e de aquisição tardia. Ao longo do 1º ciclo verificam-se semelhanças entre as produções narrativas e as aquisições iniciais das crianças entre os dois e três anos, que, segundo Gonçalves & Sousa (2008), são expressas “pelo uso do sistema verbal na expressão de tempos, modos e aspetos” (p.25). De uma forma geral, Gonçalves et al. (2011) apresentam como aspetos de aquisição precoce: a estrutura silábica CV; ordem básica (SVO); relação de concordância verbal; tomada de vez. No que diz respeito a aspetos de aquisição tardia, são apontados: a estrutura silábica CCV; as frases passivas; as orações relativas e a construção de narrativas. (p.13)

No desenvolvimento sintático e morfossintático, podemos encontrar como aquisição de estruturas precoces o grupo nominal e grupo adjetival (sendo este grupo encontrado mais tardiamente), a concordância e a ordem das palavras (SVO).

Relativamente às questões de “tempo/modo”, Gonçalves et al. (2011) referem que o grupo verbal, devido à sua complexidade com a possível associação de verbos auxiliares e pela diversificação de tempos modos e aspetos, leva a uma aquisição mais tardia da sua capacidade de utilização. O Conjuntivo é o modo que surge mais tardiamente, encontrando dificuldades até ao final do 1º ciclo. O Pretérito mais-que-Perfeito, o Futuro e o modo Condicional são também aquisições mais tardias. Os modos “Indicativo” e “Imperativo” são os menos tardios, sendo utilizados mais precocemente.

Outras estruturas que se afiguram de aquisição tardia são as frases passivas e as frases complexas que resultam da coordenação e subordinação.

As orações subordinadas (objeto de estudo) são as estruturas em que são encontradas mais dificuldades por existir uma situação de junção (encaixe) entre duas frases. De entre os vários tipos de frases subordinadas, as adverbiais não são encontradas nos primeiros estádios de desenvolvimento, “emergindo muito gradualmente” (Gonçalves et al., 2011: 38).

Bowerman (1979) indica a pouca existência de estudos em torno do desenvolvimento de orações complexas no discurso espontâneo (p.286). Segundo Bowerman (1979), o começo da habilidade de utilização das frases complexas

(coordenação, subordinação) propicia a capacidade de a criança desenvolver a sua linguagem. Esta capacidade começa entre os 2 e 4 anos de idade (Bowerman, 1979: 286). De entre os vários conectores utilizados nas orações complexas, o “when” é uma das conjunções que aparece primeiro na linguagem oral, seguida de “after” e “before”, que aparecem por volta dos 5 anos (Bowerman, 1979: 287). Segundo a autora, a ordem de emergência destas conjunções parece depender dos conceitos e complexidade que lhes estão implícitos.

4.2. O desenvolvimento da linguagem em contexto escolar: consciência linguística

Este desenvolvimento é realizado em várias etapas, ao longo da vida, encontrando na escola o espaço privilegiado para consolidar aquisições precoces e tardias. É em contexto escolar que a criança assume a possibilidade de desenvolver o seu discurso oral e escrito, tendo em conta o papel intrínseco à escola neste sentido.

O 1º ciclo manifesta-se como o espaço de excelência para o desenvolvimento das produções linguísticas, sendo apresentadas como metas, no final do 1º ciclo, a capacidade de produzir enunciados gramatical e pragmaticamente adequados, tendo em conta diferentes objetivos comunicativos. As produções linguísticas devem evidenciar um léxico cada vez mais amplo, domínio das estruturas sintáticas e paradigmas morfológicos, assim como uma crescente competência das propriedades discursivas quer orais, quer escritas. (Gonçalves et al, 2011)

4.2.1. O processo de aquisição das orações complexas na aprendizagem formal

Ao longo do processo de desenvolvimento do conhecimento da língua, as crianças aproximam de uma forma implícita a sua linguagem escrita da sua linguagem oral. É comum existirem variados erros ortográficos relativos à forma fonética da palavra, uma vez que a escrita vai refletir a sua capacidade de expressão oral. Sim-Sim (2009) aponta a necessidade de compreender as diferenças existentes entre oralidade e escrita: “(...) embora partilhando o objetivo da comunicação verbal, possuem características distintas. (...) No processo prodigioso da comunicação verbal, a linguagem escrita é um acessório cujo motor essencial é a linguagem oral que adquirimos enquanto crianças” (Sim-Sim 2009:9). Também Duarte (2000) considera a

linguagem escrita como aspeto secundário da linguagem humana, uma vez que tem de ser ensinada e aprendida (p.19).

Podemos verificar que, naturalmente, a linguagem escrita é influenciada pela linguagem oral.

Franco, Gil, e Reis (2003), citando Sim-Sim (1997), referem que ambas as competências (linguagem oral e linguagem escrita) se relacionam permanentemente entre si (p.22). Existe uma relação entre o que se ouve e diz e entre o que se lê e escreve (Cruz, 1999). Desta forma, se uma criança ainda não tiver adquirido algumas estruturas sintáticas oralmente não as vai conseguir reproduzir. Por outro lado, a criança vai produzir frases, textos escritos, mesmo não conhecendo as regras, através do seu conhecimento implícito, partindo desta forma para a capacidade de análise e reflexão, papel crucial da escola. Duarte (2000) reafirma este estado implícito afirmando que o conhecimento que os falantes de português desenvolvem espontaneamente não é consciente, é intuitivo ou implícito (Duarte, 2000:17).

4.3. Desenvolvimento do processo de aquisição de conetores temporais (conhecimento implícito)

Relativamente ao uso dos conetores adverbiais temporais, a revisão da literatura aponta dificuldades na aquisição e utilização dos conetores temporais em idades ainda entre os 7 e 12 anos. *“However, earlier studies have demonstrated that children even aged 7 to 12 sometimes fail to reach the correct interpretation of temporal sentences”* (Järvikivi et al, 2011:3).

Este estudo indica também maior facilidade em compreender as orações adverbiais temporais dependendo da posição da oração adverbial na frase e da ordenação temporal das situações: *“This indicates that children even aged 8 to 12 still experience difficulties in arriving at the correct interpretation of the event structure, if the cue of how to order the events is not given immediately when they start building the representation of the situation. This suggests that children’s difficulties in comprehending sequential temporal events are caused by their inability to revise the representation of the current event structure at the level of the situation model”* (Järvikivi et al, 2011:2). As crianças parecem demonstrar dificuldades em compreender

a sequência temporal da frase se a ordem dos eventos não corresponder à ordem cronológica.

Embora não existam estudos que comprovem a utilização do conector *quando* na escrita como um dos mais precoces, podemos esperar, tal como (Bowerman, 1979:287), que este seja o conector mais encontrado em tarefas de produção escrita como resultado do desconhecimento ou pouca utilização oral de outros conectores.

Gonçalves, F et al. (2011) aponta o caminho que vai desde o aparecimento das primeiras estruturas de subordinação até ao seu domínio bastante extenso, a partir da análise de produções infantis. O desenvolvimento destas estruturas é relativamente lento, havendo uma grande distância temporal entre o seu aparecimento e a fase em que se verifica uma consolidação destas estruturas (aos 9;02 ainda há problemas na utilização do conjuntivo em subordinadas adverbiais). (p.46)

Esta ideia é reforçada por Sim-Sim (1998), que considera que “A trajetória do desenvolvimento se inicia por uma espécie de sensibilidade linguística, não propriamente consciente, e evolui até à explicitação das regras e dos aspetos formais que regulam o sistema linguístico. Sendo o acesso à explicitação um processo que beneficia grandemente do ensino, cabe à escola um papel determinante no crescimento deste pilar de conhecimento” Sim-Sim (1998:213).

Capítulo 5. Desenvolvimento do texto narrativo

A narrativa é o género literário utilizado mais cedo pelas crianças. Por volta dos 5 anos as crianças começam a ser capazes de sequencializar eventos e ações, mas demonstram ainda muita dificuldade em organizar o discurso com um princípio meio e fim.

Brunner afirma que possuímos uma predisposição inata para a organização narrativa, permitindo-nos, rápida e facilmente, compreendê-la e usá-la. (Brunner, 1997:74)

No entanto esta capacidade vai sendo “moldada” ao longo do tempo. Gonçalves et al. (2011) afirmam que o desenvolvimento da narrativa resulta num aumento progressivo da extensão, com mais informação no início e ao longo da narrativa, para contextualização e explicação dos eventos. (p.50)

O género narrativo assume um papel crucial na perceção da criança na relação entre acontecimentos e personagens. O desenvolvimento deste género permite compreender o progresso da organização de ideias e ações da criança. “Os textos narrativos são bons indicadores da complexidade sintático-semântica: dão informação preciosa sobre competências discursivas, particularmente a construção da referência (nominal e temporal), a continuidade tópica e a articulação textual de frases complexas.” (Gonçalves, F, 2011: 56)

No que diz respeito à capacidade de narrar, Santos (2009), citando Siegel (1999), aponta a emergência da capacidade narrativa por volta dos 2-3 anos por meio de construções simples de narrativas baseadas em acontecimentos do meio envolvente (p.25).

5.1. A expressão do tempo no texto narrativo

O texto narrativo é marcado pela sucessão de acontecimentos através de uma sequência temporal e cronológica dos acontecimentos passados. Costa, Vasconcelos e Sousa (2010) sugerem que uma história só faz sentido e é coerente quando existe uma

linha temporal estruturada em que os episódios se ordenam, de forma a tornarem-se visíveis as relações de simultaneidade, posterioridade e anterioridade (p.90).

Silva (2005) indica que a sucessão de eventos introduz um critério de natureza temporal na definição de narrativa (p.220). Também Silva (2005), citando Adam (1992), sugere o estilo narrativo como um desenrolar de um processo – conjunto de eventos que se sucedem no tempo. (p.221)

Theodorou (2010), citando Crystal (2003), refere, também, que as narrativas são uma recapitulação da experiência onde a linguagem é usada para estruturar uma sequência de eventos reais ou imaginários. (p.206)

No Projeto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (Iltec), podemos verificar que os tempos verbais mais utilizados no texto narrativo são os tempos do passado, podendo os acontecimentos narrados ter efetivamente acontecido ou não: pretérito perfeito simples (ou, alternativamente, o presente narrativo) e o imperfeito. Os predicados no pretérito perfeito simples dão-nos a dimensão do acontecer, como podemos ver nas sequências abaixo. Quanto aos predicados no imperfeito, fornecem ao interlocutor informação que permite contextualizar os acontecimentos. O uso dos tempos verbais está associado à relevância da informação: o pretérito perfeito simples usa-se para reportar o que aconteceu e aquilo que motiva a história (p.52).

5.1.1. Componentes – Estrutura do texto Narrativo

O projeto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (Iltec) indica como parte integrante do género da narrativa de acontecimentos os seguintes elementos: Localização Temporal Inicial, Localização Espacial Inicial, Introdução de Personagens e Sequencialização Lógica de Eventos; e, opcionalmente, um Fechamento da Narrativa (p.6). Sugere também o início da narrativa com uma referência temporal que pode incluir expressões como “Era uma vez”, “Ontem”, “Há pouco” (p. 6)

Silva (2005), citando Labov (1972), apresenta as fases que Labov considera inerentes à narrativa: resumo; complicação; clímax; avaliação; resolução; coda. O autor afirma ainda que estas fases não têm propriamente de acontecer pela mesma ordem apresentada (p.216).

Também Silva (2005), citando Adam (1992), apresenta outra representação de uma estrutura narrativa: considera que uma sequência narrativa é constituída por Situação; Complicação; (Re)ações ou avaliação; Resolução; Situação final; Moral.

Em todas as representações da estrutura narrativa podemos verificar um desenvolvimento da ação iniciado pela situação inicial e prolongado através da introdução de espaços, personagens, acontecimentos até a um desfecho final.

Esta capacidade de organização temporal e detalhe de informação, tal como já foi mencionado, vai sendo desenvolvida ao longo da vida, e é potencializada por um contexto de aprendizagem formal. Theodorou (2010) afirma que todos os aspetos da linguagem (léxico; morfossintaxe; fonologia e pragmática) e as funções cognitivas de atenção, processamento de informação e memória, necessitam de estar coordenadas, de forma a expressar uma história adequada. Desta forma, são necessárias competências específicas para produzir e manipular uma narrativa (p. 205).

5.2. A construção do texto narrativo em contexto escolar

Costa, Vasconcelos e Sousa (2010) sugerem que “Nas atividades de escrita na escola, é a produção de narrativas que mais se destaca como tarefa que envolve a expressão do tempo.” (p.90). São vários os autores que apontam o texto narrativo como um tipo de texto de grande relevância no contexto escolar.

“No contexto educativo, o texto literário narrativo assume uma grande importância no quotidiano da criança. É consensual a opinião de que, na escola, os textos predominantemente narrativos são os mais trabalhados (...)” (Teixeira, 2011:17). Também Gouveia, citando Christie & Derewianka (2008: 32), refere: “Na escola, por exemplo, mais concretamente nas tarefas de escrita, a história encontra representatividade em dois géneros em particular, a narrativa (narrative) e o relato (recount).” (Gouveia, 2009:11).

A construção de narrativas é apontada pelo Iltec, também, como um exercício marcado por dificuldades por parte dos alunos. Estas dificuldades prendem-se essencialmente com questões relacionadas com o conhecimento e uso do esquema narrativo; dificuldade no domínio dos mecanismos de organização da informação e

problemas intrafrásicos, no que diz respeito às concordâncias e utilização de preposições.³.

O texto narrativo, como já apontado, é um dos primeiros géneros literários utilizados pelas crianças através da sua comunicação verbal e, por isso, mais cedo trabalhado no contexto escolar na vertente escrita.

Analisando as metas curriculares de 4º ano e 6º ano (final de cada ciclo), (DGE, Metas Curriculares de Português, 2012) podemos verificar quais os aspetos (metas) relacionados com o texto narrativo e os objetivos esperados para a sua realização que se prendem com os objetivos deste estudo.

No 4º ano, podemos ver o que dizem as seguintes Metas:

Meta 16. *Redigir corretamente.*

(...)

2. *Escrever com correção ortográfica e de pontuação;*

3. *Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos.*

5. *Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados: retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos*

Meta 17. *Escrever textos narrativos.*

1. *Escrever pequenas narrativas, integrando os elementos: quem, quando, onde, o quê, como e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão.*

2. *Introduzir descrições na narrativa.*

No 6º ano, podemos verificar:

³ Iltec – Projecto: Diversidade Linguística na escola portuguesa - http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd2_texto-narrativo_modelo.pdf

Meta 12. *Redigir corretamente.:*

(...)

2. *Controlar e mobilizar as estruturas gramaticais mais adequadas;*

3. *Construir dispositivos de encadeamento lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido:*

a) *substituições por pronomes (pessoais, demonstrativos);*

b) *ordenação correlativa dos tempos verbais;*

c) *uso de conectores adequados .*

(...)

Meta 13. *Escrever textos narrativos.*

1. *Escrever textos narrativos, integrando os seus elementos numa sequência lógica, com nexos causais, e usando o diálogo e a descrição.*

(DGE, Metas Curriculares de Português,

2012)

Podemos verificar que se aponta como uma meta final de 1º ciclo (4ºano) escrever pequenas narrativas, respondendo às questões “quem, quando, onde, o quê” e respeitando uma sequência considerando o cenário, ação e apresentação das personagens. No final do 2º ciclo, dentro do mesmo objetivo é já esperado que as crianças escrevam textos narrativos integrando os elementos numa sequência lógica e utilizando géneros como o diálogo e descrição, bem como uma maior capacidade de utilização de marcadores temporais e sequências e domínio de tempos verbais.

Tendo em conta as metas curriculares apresentadas e o desenvolvimento académico das crianças ao longo do tempo, podemos considerar que existe um gradual domínio na utilização das componentes da produção de um texto narrativo. Santos (2011), citando o estudo de Hudson e Shapiro (1991), na comparação com crianças de quatro, seis e oito anos da produção oral de narrativas, diz que os autores verificaram que com o aumento da idade e escolaridade as narrativas se tornavam mais complexas e elaboradas (p.28). Embora este estudo diga respeito à produção oral, pela literatura já

consultada (Franco, Reis e Gil, 2003), podemos apontar o mesmo panorama para a produção escrita.

Capítulo 6. Metodologia.

6.1. Enquadramento do objeto de estudo

Tal como pudemos verificar ao longo da revisão da literatura, é clara a necessidade e o objetivo de tomar consciência do grau de desenvolvimento linguístico dos nossos alunos, uma vez que, também como afirma Sim-Sim (2008), há domínios de aquisição tardia. Desta forma, torna-se essencial, por um lado, compreender este aspeto e, por outro, mobilizar competências através de uma adequada intervenção junto dos alunos.

O facto, já mencionado, de o conteúdo curricular de Língua portuguesa no 1ºciclo contemplar o texto narrativo, e a necessidade, fundamentada, de trabalhar o conhecimento linguístico dos alunos de uma forma implícita (antes de o tornar explícito) justificam que seja promovido o trabalho sobre estruturas que são usadas preferencialmente no texto narrativo e que, por estarem integradas em frases complexas, poderão não ser completamente dominadas pelos alunos.

É possível verificar que existe uma relação estreita entre orações subordinadas adverbiais temporais e construção de narrativas, bem como na relação temporal com a sequências das situações ao longo do texto narrativo.

A literatura demonstra ainda a existência de dificuldades no uso dos conetores adverbiais temporais ainda com crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos. No entanto, parece existir uma carência de estudos (apontada também pela literatura) relativamente ao uso dos tempos verbais e utilização de conetores mais complexos no texto espontâneo. Desta forma, o objetivo desta dissertação consiste em compreender:

i) qual o conhecimento que os alunos têm de orações adverbiais temporais (no que diz respeito ao domínio de diferentes conetores que as introduzem; domínio dos valores temporais e aspetuais associados a cada subtipo de oração; domínio das

restrições de seleção de tempo/modo na oração subordinada e de seleção de classes aspetuais de verbos);

ii) qual a utilização que os alunos fazem dos diferentes tipos de orações temporais na escrita do texto narrativo.

Pretende-se avaliar se os alunos em final de 1º e 2º ciclo dominam os diferentes subtipos de orações adverbiais temporais – diferentes conetores, valores semânticos associados e restrições de seleção de tempo/modo e classe aspetual de predicado de orações subordinadas adverbiais temporais, quais as diferenças encontradas entre as várias tarefas de uma prova formal (que incluía tarefas de seleção, transformação e completamento) e tarefas de produção semi-induzida e também entre os anos letivos.

Pretende-se avaliar qual o domínio que os alunos têm dos diferentes conetores/diferentes subtipos de orações temporais e quais os conetores/subtipos de orações adverbiais temporais que eles utilizam nas suas produções escritas.

6.2 Caraterização do estudo

Este estudo encontra-se dividido em três partes, cada uma delas correspondendo a um momento de recolha de dados, que se apresentam como três tarefas que foram construídas como forma de responder às hipóteses colocadas. Trata-se de um estudo quase-experimental de fatores mistos, no qual foi estudada a influência do ano de escolaridade dos alunos (4º ou 6º anos - fator independente não manipulado intersujeitos) e das tarefas (variável independente intrassujeitos) no desempenho dos alunos (variável dependente).

6.3. Caraterização da amostra

Para a realização deste estudo, a amostra de conveniência é constituída por um grupo de alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, sem diagnóstico de nenhuma limitação significativa ao nível das atividades e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente. Os alunos integram três turmas de 6ºano e três turmas de 4º ano, de uma escola pública na região de Lisboa onde trabalho, o que possibilitou um acesso mais

fácil à recolha de dados juntos dos alunos. Uma vez que foi necessário proceder a pedidos de autorizações tanto à Escola (Anexo 1) como aos Encarregados de Educação (Anexo 2) para operacionalizar o estudo, não conseguimos obter todas as autorizações. Também não foi possível assegurar a presença de todos os alunos nos três momentos de intervenção. Por conseguinte, para a tarefa de produção espontânea (texto narrativo) e a tarefa de seleção, completamento e transformação, a amostra é: 6º ano – 64 alunos; 4º ano – 51 alunos. Para a tarefa de produção de texto escrito a partir de imagens, a amostra é: 6º ano – 56 alunos; 4º ano – 50.

A amostra é também constituída por um grupo de controlo de 20 adultos que realizaram somente a tarefa 2.

6.4. Procedimento

Para a realização do estudo foram escolhidas turmas de 4º e 6º ano por coincidirem com as idades nas quais são referidas dificuldades na utilização de conetores adverbiais temporais e por serem anos de fim de ciclo (1º e 2º ciclo, respetivamente), sendo relevante compreender as diferenças existentes entre eles. Foram pedidas as autorizações à diretora da escola e aos encarregados de educação dos alunos das três turmas de 4º e 6º ano.

A tarefa de produção espontânea (texto narrativo) foi a primeira tarefa a ser aplicada (Anexo 3). Esta tarefa pretende responder ao objetivo: qual a utilização que os alunos fazem dos diferentes tipos de orações temporais na escrita do texto narrativo.

A tarefa que visava compreender o conhecimento das propriedades temporais e aspetuais e de seleção de diferentes conjunções e locuções conjuncionais temporais foi a segunda tarefa a ser aplicada numa fase posterior (dois dias depois). Esta tarefa está subdividida em quatro partes, envolvendo itens de seleção, completamento e transformação, como se descreve abaixo em 6.5.2. (Anexo 5). Esta tarefa teve como objetivo a recolha de dados que pudessem responder às seguintes questões: qual o conhecimento que os alunos têm de orações adverbiais temporais no que diz respeito: i) ao domínio de diferentes conetores que as introduzem; ii) ao domínio dos valores temporais e aspetuais associados a cada subtipo de oração; iii) ao domínio das restrições

de seleção de tempo/modo na oração subordinada e de seleção de classes aspetuais de verbos.

A terceira e última tarefa (Anexo 6) corresponde à produção induzida através de imagens. Os alunos deviam escrever um texto a partir de uma sequência de imagens apresentada. Neste caso, por se tratar da mesma sequência de imagens para todos os alunos, os dados obtidos permitiam uma comparação mais objetiva entre alunos.

6.5. Descrição das tarefas e fases de implementação

6.5.1. Produção de texto escrito – Texto narrativo

Para a realização da tarefa de produção de um texto narrativo, procedeu-se à construção de um exercício apresentando uma indicação inicial relevante para o aluno que lhe permitisse ter um ponto de partida para a construção do texto narrativo. Na operacionalização da tarefa foram dadas e reforçadas as seguintes indicações verbais aos alunos: “Para a realização desta tarefa têm 30 minutos. Pensem em todas as férias que já tiveram e escreve um texto a contar-nos a maior aventura que viveste numas férias e pensem que esta atividade tem de ter, como já sabem, um princípio, meio e fim.”

Esta atividade teve como principal objetivo a produção espontânea de um texto com características narrativas respeitando o conhecimento linguístico dos alunos e não corrigir ou trabalhar este tipo de texto. Os alunos produziram, assim, através da indicação de um tema com um número mínimo de linhas, um texto narrativo, o que permitiu compreender qual a utilização que fazem dos diferentes conetores. A indicação dada na tarefa “O texto deve ter, como sabem, um princípio, meio e fim” prende-se com as indicações apontadas por Niza, Segura e Mota (2011), nas atividades pré-produção de textos narrativos “(...) tomam consciência de que uma narrativa, de uma maneira geral, é constituída por uma situação inicial, pelo desenvolvimento da ação e por uma situação final. (Niza, Segura, Mota, 2011:63)

6.5.2. Tarefa de avaliação de conhecimento de conectores temporais

A tarefa de avaliação, composta por quatro momentos, foi entregue aos alunos numa fase posterior ao texto narrativo, tendo como objetivo compreender qual o comportamento dos alunos numa tarefa em que era avaliado o seu conhecimento de diferentes propriedades associadas às orações adverbiais temporais.

Na operacionalização da tarefa foram dadas as seguintes indicações verbais aos alunos: “Esta tarefa é composta por quatro partes. Vamos ler as indicações de cada parte para saber se não há dúvidas. Têm 30 minutos para a realização da tarefa.”

Na primeira secção, os alunos deviam seleccionar um de três conectores que lhes eram apresentados, de forma a preencher adequadamente uma lacuna numa frase complexa, como ilustrado no seguinte exemplo:

I. Para cada frase escolhe o conector adequado.

1. quando / logo que / depois de

_____o trabalho esteja feito, os alunos devem entregá-lo à professora.

A tarefa integrava dezoito questões, cada uma com três hipóteses, sendo apenas uma possível. Cada questão corresponde à utilização de um tipo de conector.

A segunda secção continha dezoito frases, em que os alunos deviam completar uma lacuna conjugando uma forma verbal que lhes era apresentada (no infinitivo), tendo em conta as propriedades de seleção do conector que introduzia a frase, como se mostra no seguinte exemplo:

II. Para os seguintes exemplos, escreve a forma adequada do verbo indicado.

(ser)

1. Quando o Pedro ____ mais velho, vai poder votar.

Nem todos os itens permitiam um único tempo verbal: os itens 3,6 e 17 permitiam a utilização de dois tempos verbais: Item3 - Pretérito Imperfeito do Indicativo ou Imperfeito do Conjuntivo; Item 6 - Presente ou Futuro do Conjuntivo; Item 17 - Presente ou Futuro do Conjuntivo. Relativamente aos outros itens, as possibilidades de seleção de tempos verbais era a seguinte: Item 1: Futuro do

Conjuntivo; Item 2: Pretérito Perfeito do Indicativo; Item 4: Infinitivo; Item 5: Presente do Conjuntivo; Item 7: Presente do Conjuntivo; Item 8: Presente do Indicativo; Item 9: Infinitivo; Item 10: Infinitivo; Item 11: Pretérito Perfeito do Indicativo; Item 12: Futuro do Conjuntivo; Item 13: Presente do Indicativo; Item 14: Pretérito Imperfeito do Indicativo; Item 15: Presente do Indicativo; Item 16: Presente do Conjuntivo; Item 18: Presente do Indicativo.

Na terceira secção, os alunos tiveram de ligar duas frases independentes, através de uma conjunção ou locução conjuncional temporal, tornando-a numa frase complexa e fazendo as transformações que considerassem necessárias, como ilustrado no seguinte exemplo:

III. Tarefa de junção de frases

Transforma as frases simples numa frase complexa começando com o conetor que te é apresentado. Faz as transformações que julgares necessárias.

1. *A mãe vai trazer um presente. Os meninos vão ficar contentes.*

Quando _____

Na última secção, pedia-se aos alunos que reescrevessem uma frase complexa, mas iniciando-a com outro conetor apresentado. Exemplificamos com um dos itens:

IV. Transformação de conetores na frase

1. *Quando o João chega a casa, tira logo os sapatos.*

Logo que _____

Este exercício tinha como objetivo compreender qual o conhecimento dos alunos relativamente às restrições aspetuais de cada conetor e verificar se eram capazes de fazer alterações no tempo verbal, quando relevante. Foram consideradas corretas as transformações que fossem gramaticais e mantivessem a estrutura da frase e o mesmo verbo.

6.5.3. Produção de texto escrito – Texto induzido por uma sequência de imagens.

A tarefa de produção de texto escrito através de uma sequência de imagens foi entregue aos alunos numa fase posterior. Esta tarefa tinha como objetivo compreender se, após a tarefa de identificação e através da produção induzida a partir de uma sequência de imagens, os alunos utilizariam uma maior variedade e número de conectores, tendo em conta que o carácter mais controlado desta tarefa (a sequência de eventos é igual para todas as crianças) permite ter dados comparativos mais objetivos entre grupos e entre crianças quanto ao uso de conectores temporais.

Foi entregue a cada aluno uma folha com a sequência de imagens e espaço para construir um texto que descrevesse a sequência de situações ilustradas nas imagens. Na operacionalização da tarefa, foram dadas as seguintes indicações verbais aos alunos: “Devem olhar com atenção para esta sequência de imagens e escrever uma história tendo em conta o que está a acontecer nestas imagens. Têm 30 minutos para a realização da tarefa.”

Estas imagens foram usadas noutros estudos para avaliar a produção oral de narrativas (projeto COST IS0804), mas foram usadas neste caso para fazer uma análise da produção escrita do texto narrativo tendo em conta os objetivos já mencionados.

6.6 Hipóteses

Tendo em conta os objetivos apresentados para a realização deste estudo e a descrição dos instrumentos aplicados, delineamos as seguintes hipóteses:

1 – Os alunos do 4º e 6º ano recorrem mais frequentemente ao conector *quando* do que a outros conectores nas provas de produção de texto espontâneo.

2 – Na tarefa de produção induzida a partir de imagens, tanto os alunos do 4º ano como de 6º ano recorrem mais vezes a outros conectores que não o *quando* do que na tarefa de produção de texto espontâneo.

3– Tanto na tarefa de produção escrita espontânea como na tarefa de produção induzida a partir de imagens, os alunos do 6º ano usam um leque mais diversificado de conectores comparativamente com os alunos do 4º ano.

4 – Os alunos de 6ºano utilizam mais orações adverbiais temporais do que os alunos do 4ºano

5 – Na prova de avaliação de conhecimento de conectores temporais (seleção de conectores; preenchimento com o tempo e modo verbal correto; transformação de conectores e junção de frases por um conector) os alunos de 4º ano erram mais do que os alunos de 6º ano e estes mais do que os participantes adultos.

Capítulo 7. Apresentação e Discussão dos resultados

Ao longo deste ponto apresentamos a análise de dados e resultados e discutimos a forma como eles dão resposta às questões de investigação acima enunciadas. Realizamos um cruzamento entre a revisão da literatura e os dados obtidos de modo a validar as hipóteses colocadas e compreender outros aspetos decorrentes da análise.

7.1. Método de análise

Após a recolha de dados procedeu-se a dois tipos de análise: análise quantitativa e análise qualitativa.

Relativamente à análise estatística foi utilizado o programa SPSS. Foi construída uma base de dados tendo em conta as três tarefas aplicadas.

Para testar as Hipóteses 1, 2 e 3, relativas às tarefas 1 (produção de texto espontâneo) e 3 (produção de texto induzido por imagens), realizámos uma ANOVA de medidas mistas 2 (ano de escolaridade: 4º/6º) X 2 (prova: texto espontâneo/ texto induzido por imagens) X 4 (conectores: *quando/ depois de/ enquanto/ até que*), sendo o primeiro fator intersujeitos e os dois últimos intrassujeitos.

Para a hipótese 4, relativa à tarefa 2 (tarefa de avaliação de conhecimento de conectores temporais foi utilizado o Teste ANOVA a um fator (*one-way*), uma vez que pretendemos analisar três populações (4º ano; 6º ano e uma amostra de 20 adultos). Utilizamos também o Teste *t*-student para comparar os resultados dos alunos de 4º e 6º ano. Este teste é utilizado de modo a comparar duas populações, de onde foram extraídas amostras emparelhadas, relativamente a uma variável dependente: ano de escolaridade (4º e 6º ano).

A inclusão de apenas 4 conectores na análise estatística deve-se ao nível de significância necessário para serem considerados estatisticamente os testes cujo nível de significância seja igual ou inferior a .05 ($p \leq .05$). Os conectores *quando/depois de/ enquanto/até que* foram os únicos registados com variabilidade mínima para proceder a análises estatísticas. No entanto, foram contabilizados numa análise mais descritiva (tabela 1).

Relativamente à análise qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994/1991), no estudo qualitativo, há uma ênfase não em resultados numéricos, mas antes em processos conducentes a determinados resultados. Tendo em conta os objetivos do estudo, ao longo da recolha de dados, foram surgindo novos dados não mensuráveis através da análise quantitativa e que permitiram uma descrição de alguns aspetos não mencionados na literatura revista. Dentro destes aspetos, apontamos a seleção do tempo/modo verbal e a seleção dos conetores adverbiais temporais nas provas de produção espontânea e produção induzida através de imagens.

Para esta análise qualitativa, foi elaborada uma análise de conteúdo dos textos (1ª e 3ª tarefa) com observação dos excertos que continham conetores adverbiais temporais, analisando a sua utilização e concordância temporal/aspetual.

7.2. Análise dos dados

Os dados obtidos na tarefa de produção espontânea e na tarefa de produção induzida através de uma sequência de imagens foram, também, tratados pela análise dos excertos das orações contendo os conetores adverbiais temporais. De acordo com Bardin (1995/1977), é possível verificar que esta metodologia de análise é plural e permite uma maior maleabilidade de tratamento e de interpretação das questões abordadas.

As provas de produção espontânea do texto narrativo (tarefa 1) e produção induzida através de imagens (tarefa 3) foram analisadas de forma sistemática com a definição de diferentes categorias e diferentes parâmetros:

- i) utilização de conetores conjuncionais temporais (*quando* e outros) e de conetores temporais não conjuncionais;
- ii) erros de seleção do conetor em orações subordinadas temporais;
- iii) erros de concordância de tempo/modo/aspeto entre oração subordinada temporal e oração principal;
- iv) erros na formação da estrutura de subordinação.

7.3. Apresentação dos resultados

Ao longo da apresentação de resultados foram analisadas primeiramente a tarefa 1 e 3 através de uma análise de conteúdo e de uma análise estatística. A tarefa 2 (prova de identificação aparece numa fase posterior, apresentando-se uma análise de conteúdo apenas nos itens que revelaram uma média inferior a $M < 0.6$ de respostas corretas, de modo a compreender os resultados.

7.3.1. Tarefa 1 - Produção escrita de texto narrativo espontânea e Tarefa 3 - Produção escrita de texto narrativo induzida por imagens.

Na tarefa 1 e 3, realizamos uma análise quantitativa e uma análise qualitativa de conteúdo de modo a poder contabilizar e descrever quais os conectores usados pelos alunos de cada ano de escolaridade e verificar as hipóteses colocadas.

7.3.1.1. Utilização de conectores conjuncionais temporais (*quando* e outros)

Tabela 1. Frequência de utilização dos conectores na tarefa 1 - 4ºano e 6ºano (Anexo 4)

Conectores	Exemplos/excertos		Frequência	
	4ºano	6ºano	4ºano	6ºano
<i>quando</i>	Quando descobri o que era fui dizer aos meus amigos”	Quando cheguei ao parque fiquei maravilhada, o parque era lindo	65	88
<i>depois de</i>	Depois de irmos à praia íamos à piscina	Depois de dormir fui almoçar	4	6
<i>até que</i> (só com função narrativa)	O meu pai perguntou-me onde era o hotel, mas eu não sabia até que a minha mãe lembrou-se aonde era o hotel	Ia eu sempre a correr, correr, correr até que apanhei a bola	5	3
<i>antes de</i>	Antes de almoçar fui ver o jogo de Portugal		4	0

<i>enquanto</i>	Tomava o pequeno almoço com os meus avós enquanto os meus pais dormiam	Estava eu e os meus primos a jogar à bola enquanto os meus tios estavam sentados num banco enquanto eu chutei.	2	3
<i>assim que</i>	Eu assim que cheguei lá vi o meu primo.	Assim que aterrámos e saímos do avião fui logo buscar a minha mala onde tinha a máquina fotográfica.	1	3
<i>até</i>		eu e a minha prima começamos a contar anedotas até adormecermos.	0	1
<i>desde que</i>		Eu desde que nasci que fui retirado à minha mãe	0	1
<i>mal</i>		Mal chegámos a minha mãe foi tirar o pó da casa “	0	1
<i>ao</i>		Ao acabando os 5 dias na Disneyland fomos para a cidade ver os monumentos de Paris	0	1

Após uma primeira análise, verificamos que o conetor *quando* é o conetor a que os alunos (tanto de 4º como de 6º ano) recorrem mais. Verificamos ainda que há diferenças na utilização de conetores temporais entre os alunos do 4º e do 6º ano: estes últimos recorrem mais a outros conetores. De modo a compreender se estas diferenças eram significativas, procedemos a uma análise estatística que responde à hipótese 1 deste estudo. É importante referir que a conjunção “até” ocorreu em várias narrativas, mas sempre com um valor locativo sem introduzir orações, não tendo sido contabilizadas essas ocorrências para este estudo.

Dos 16 conetores considerados para este estudo, apenas 12 foram utilizados pelos alunos, tanto do 4º ano como do 6º ano em ambas as tarefas de produção (tarefa 1 e 3). Os conetores não utilizados não foram incluídos na base de dados.

Para testar a Hipótese 1 - *Os alunos do 4º e 6º ano recorrem mais frequentemente ao conetor “quando” do que a outros conetores nas provas de produção de texto espontâneo* - seleccionámos a prova de texto espontâneo e realizámos uma ANOVA de medidas mistas 2 (ano de escolaridade: 4º/6º) X 4 (conetores: *quando/*

depois de/ enquanto/ até que), sendo o primeiro fator intersujeitos e o segundo intrassujeitos. Segundo a Hipótese 1, tanto os alunos do 4º como do 6º ano recorreram mais ao conector “quando” do que aos restantes conectores nas provas de texto espontâneo. Estatisticamente, tal exige, em primeiro lugar, que o efeito principal dos conectores seja significativo, o que foi verificado, $F(4, 452) = 108.037, p < .001$. O teste *post-hoc* de Tukey indicou, tal como previsto, que os alunos de cada ano de escolaridade recorreram mais frequentemente ao conector “quando” ($M = 1.30 DP = 1,186$) do que aos conectores “depois de” ($M = 0.10 DP = 0.323$), “enquanto” ($M = 0.04 DP = 0.184$) e “até que” ($M = 0.04 DP = 0,184$) (todos os $ps < .001$). O ano de escolaridade não influenciou significativamente a frequência com que os participantes recorreram aos conectores nesta prova, pois tanto o efeito principal como o efeito de interação não são estatisticamente significativos ($ps > .47$).

Relativamente à tarefa 3, procedemos também a uma análise de conteúdo de modo a fazer um levantamento dos conectores usados pelos alunos e permitir uma leitura descritiva da utilização dos conectores por parte de cada ano de escolaridade.

Tabela 2 - Frequência da utilização dos conectores na tarefa 3 - 4ºano e 6º ano (Anexo 7)

Conectores	Exemplos/excertos		Frequência	
	4ºano	6ºano	4ºano	6ºano
<i>quando</i>	Quando se espatifou viu um menino que tinha um balde cheio de peixes	Quando o gato viu o balde com peixes lambeu-se todo	26	54
<i>enquanto</i>	Enquanto ele brincava com a bola o gato comia os seus peixes.	Enquanto o rapaz tentava tirar da agua a bola com a sua cana de pesca o gato aproveitou e foi comer o peixe.	26	36
<i>até que</i> (só com função narrativa)	Era uma vez um gato que estava no jardim e viu uma borboleta e queria apanhá-la até que apareceu um menino	Ele tentava apanhar uma borboleta até que de repente apareceu um miúdo	3	10
<i>ao</i>	Ao ver o gato no arbusto assustou-se.	Ao tentar apanhá-la caiu no lago.	3	2

<i>depois de</i>	depois de pescar e de brincar com a bola foi para um arbusto	Depois de muito pensar o menino teve uma ideia.	1	3
<i>mal</i>		Mal a tirou da água ficou tão contente que se foi embora	0	2
<i>logo que</i>		Logo que a borboleta saltou o gato foi para cima do arbusto	0	2
<i>até</i>		o gato foi devagar <u>até chegar ao balde</u> comeu o peixe todo.	0	1

Fazendo uma análise à ocorrência dos conectores na tarefa de produção de texto induzida por imagens em ambos anos de escolaridade, pudemos verificar que tanto o conector *quando* como o conector *enquanto* foram igualmente utilizados. Os alunos de 4º ano recorreram o mesmo número de vezes ao conector *enquanto* que ao conector *quando* e, embora os alunos de 6º ano tenham recorrido um grande número de vezes, também, ao conector *enquanto*, o conector *quando* continuou a ser o mais utilizado por estes alunos. Podemos também verificar que o conector *até que*, à semelhança da tarefa 1, é utilizado apenas com função narrativa.

Comparando ambas as tarefas de produção escrita (tarefa 1 e 3), verificamos que, na tarefa 3, o conector *enquanto* apresentou valores de utilização muito próximos do conector *quando*. Desta forma, recorreremos a uma análise estatística para compreender as diferenças existentes na utilização dos conectores entre a tarefa 1 e 3.

De modo a testar a Hipótese 2, realizámos uma ANOVA de medidas mistas 2 (ano de escolaridade: 4º/6º) X 2 (prova: texto espontâneo/ texto induzido por imagens) X 4 (conectores: *quando*/ *depois de*/ *enquanto*/ *até que*), sendo o primeiro fator intersujeitos e os restantes intrassujeitos. Segundo a Hipótese 2 - *Na tarefa de indução, tanto os alunos do 4º ano como de 6º ano recorrem mais vezes a outros conectores que não o “quando” do que na tarefa do texto espontâneo*. Para avaliar esta hipótese, estatisticamente, é exigido, em primeiro lugar, que o efeito de interação entre a tarefa e os conectores seja significativo, o que foi verificado, $F(4, 416) = 23.941, p < .001$. O teste *post-hoc* de Tukey indicou que a hipótese foi verificada apenas para o conector “enquanto” ($p < .001$) (Ver Tabela 3. para consultar médias e desvios-padrão). Não se

verificaram diferenças estatisticamente significativas para os conectores “depois de”, e “até que” ($p > .99$). O conector “quando” apresentou o padrão oposto ao esperado ($p < .001$).

Tabela 3. Média e desvio padrão de utilização de conectores na produção escrita

Conectores	Tarefa 1	Tarefa 3
Quando	M = 1.32 DP = 0.189	M = 0.76 DP = 0.157
Enquanto	M = 0.35 DP = 0.184	M = 0.62 DP = 0,798
Depois de	M = 0.10 DP = 0.323	M = 0.47 DP = 0.213
Até que	M = 0.04 DP = 0,204	M = 0.13 DP = 0.367

Desta forma, compreendemos que apenas o conector *enquanto* foi o conector a que ambos os alunos de cada ano de escolaridade mais recorreram a par do conector *quando*. Os outros três conectores com nível de significância estatístico não foram utilizados um maior número de vezes que o conector *quando*, nem que o conector *enquanto*.

A natureza da sequência de imagens apresentada permite situações de simultaneidade características do conector *enquanto*. Tal como podemos verificar na literatura, as orações introduzidas pelo conector *enquanto* expressam a inclusão ou sobreposição do intervalo de tempo em que decorre a situação da oração principal no intervalo de tempo em que ocorre a situação da subordinada. Isto explicará a razão pela qual a utilização do conector *enquanto* foi muito superior na tarefa 3.

Ao longo da análise descritiva de ambas as tarefas e de modo a testar a Hipótese 3, realizámos novamente uma ANOVA de medidas mistas 2 (ano de escolaridade: 4º/6º) X 2 (prova: texto espontâneo/ texto induzido por imagens) X 4 (conectores: quando/ depois de/ enquanto/até que). Segundo a Hipótese 3 - *Tanto na tarefa de produção escrita espontânea como na tarefa de indução (imagens) os alunos do 6º ano usam um leque mais diversificado de conectores comparativamente com os alunos do 4º ano*. Estatisticamente, tal exige, em primeiro lugar, que o efeito de interação entre a tarefa e os conectores seja significativo, o que não foi verificado, $F(4, 416) = 0.28$, $p = .89$. De modo a explorarmos por que este efeito não foi significativo, fizemos análises separadas

para cada prova. No primeiro momento, realizamos uma ANOVA de medidas mistas 2 (ano) X 4 (conectores) para a prova de texto espontâneo. Ainda que o efeito principal dos conectores seja significativo (tal como analisado anteriormente), o efeito de interação revelou-se não significativo, $F(4, 416) = 1.91$, $p = .11$, o que indica que, em média, o desempenho dos alunos dos 4º e 6º anos não foi distinto nos vários conectores desta prova. No segundo momento, repetimos a análise para a prova de indução por imagens. Novamente, o efeito principal dos conectores foi significativo, $F(4, 416) = 35.793$, $p < .001$, mas o efeito de interação revelou-se não significativo, $F(4, 416) = 2.305$, $p = .13$. o que indica que, em média, o desempenho dos alunos dos 4º e 6º anos não foi distinto nos vários conectores desta prova.

Embora o valor entre o tipo de conectores utilizado entre anos e tarefas não tenha sido significativo, quando verificamos a análise descritiva da tabela 1 e 2, aferimos que existe uma tendência para um maior uso de orações adverbiais temporais pelos alunos do 6ºano do que pelos alunos do 4ºano, como podemos observar na seguinte tabela:

Tabela 4. Frequência de orações adverbiais temporais por tarefa e ano de escolaridade:

	4ºano	6ºano
Tarefa 1	M = 1,53 DP = 1,36	M = 1.70 DP = 1,35
Tarefa 3	M = 1.68 DP = 0.75	M = 2,15 DP = 1,49

De modo a testar a Hipótese 4, realizámos um Teste t-student para amostras independentes. Segundo a Hipótese 4 - *Os alunos de 6ºano utilizam mais orações adverbiais temporais do que os alunos do 4ºano* Para avaliar esta hipótese, estatisticamente, é exigido, em primeiro lugar, que o efeito de interação entre o número de conectores utilizados e os anos de escolaridade para a 1º tarefa seja significativo, $t(112) = -0,662$, $P = 0,576$, pelo que se conclui que não existem diferenças entre o 4º ano (M = 1,53 DP = 1,36) e 6º ano (M = 1.70 DP = 1,35). Na tarefa 3 podemos verificar que as diferenças encontradas são significativas, $t(87) = -1,799$, $P=0,015$, pelo que se conclui que existem diferenças entre os alunos de 4ºano (M = 1.68 DP = 0.75) e os alunos de 6ºano (M = 2,15 DP = 1,49).

Este aspeto demonstra que há desenvolvimento no uso das orações subordinadas adverbiais temporais.

Através da interpretação destes resultados e tendo em conta a revisão da literatura, compreendemos a importância dos textos narrativos não só como estruturas reveladoras do desenvolvimento linguístico dos alunos ao nível da competência discursiva, mas também da competência na formação de frases complexas, como referido na literatura. Veja-se Gonçalves et al. (2011: 56) “Os textos narrativos são bons indicadores da complexidade sintático-semântica: dão informação preciosa sobre competências discursivas, particularmente a construção da referência (nominal e temporal), a continuidade tópica e a articulação textual de frases complexas.” e Silva (2005: 200): “As orações subordinativas adverbiais temporais são muito utilizadas para interpretação e construção de narrativas.”

Tanto na tabela descritiva (tabela 1), como nos dados obtidos através da análise estatística, podemos verificar que os dados apontam para uma maior utilização do conector *quando* tanto na tarefa de produção espontânea como na tarefa de produção induzida por imagens.

A literatura indica-nos que o conector *quando* é um dos primeiros conectores a que as crianças recorrem oralmente. Bowerman (1979) indica a pouca existência de estudos em torno do desenvolvimento de orações complexas no discurso espontâneo (p.286). Segundo Bowerman (1979), o começo da habilidade de utilização das frases complexas (coordenação, subordinação) propicia a capacidade de a criança desenvolver a sua linguagem. Esta capacidade começa entre os 2 e 4 anos de idade (Bowerman, 1979: 286). De entre os vários conectores utilizados nas orações complexas, o “when” é uma das conjunções que aparece primeiro na linguagem oral (Bowerman, 1979:287).

Um aspeto importante a salientar relativamente ao funcionamento do conector *quando* mencionado ao longo da revisão da literatura é o facto de este conector apresentar menos restrições aspetuais, podendo funcionar com todo o tipo de verbos (estativos, processos, pontuais) sem perder a sua gramaticalidade ou sentido.

No entanto, tendo em conta a natureza das imagens da tarefa 3, o conector *enquanto* apresenta também ocorrências aproximadas do conector *quando*. Isto pode indicar que, se a situação favorecer o uso de outros conectores mais específicos, a criança poderá fazer uso desses conectores.

7.3.1.2. Utilização de expressões temporais não conjuncionais

Ainda relativamente às tarefas de produção (tarefa 1 e 3), realizámos uma recolha de outros grupos temporais não oracionais. A revisão da literatura não aponta quais os grupos temporais a que as crianças mais recorrem nesta idade; no entanto, no estudo de Bowerman (1979: 287) refere-se que *when*, *after* e *before* são as conjunções que aparecem mais precocemente, por volta dos 5 anos. Se analisarmos ambas as tabelas (3 e 4) verificamos que os advérbios *depois* e *antes* são os mais utilizados pelos alunos. Parece existir aqui uma relação entre as expressões que são utilizadas oralmente mais precocemente e aquelas que as crianças mais utilizam nas produções escritas.

Tabela 5. Frequência de outros grupos temporais não oracionais - tarefa 1

Adjuntos adverbiais temporais	Conetores	Frequência	
		4ºano	6ºano
Adverbiais de localização	Depois/Antes	45	60
	Logo a seguir/de seguida/ a seguir	11	12
	Numa manhã/certo dia/uma noite/ um dia/ uma manhã/ certa manhã	6	13
	No verão passado/ o ano passado	9	11
	Passado uma semana/ passado algum tempo/ passado um ??	4	9
	No dia seguinte/ na semana seguinte	4	6
	Um dia antes/ uns dias antes	5	6
	no primeiro dia / no último dia / no terceiro dia	2	4
	Finalmente/No fim/por fim/No final	0	4
	À tarde/ de manhã	2	2
	Mais logo/ mais tarde	2	1

	Num desses dias	1	1
	Uma hora depois/ pouco depois	1	1
	Em agosto	1	1
	No outro dia	0	1
	Uma vez	0	1
	Algum tempo atrás	0	1
Adverbiais de duração (Durante)	Durante (“Durante a viagem a minha mãe aprendeu um truque”	2	5
	“Não o ia ver durante algum tempo”	1	2
Adverbiais de frequência	Todos os dias/ alguns dias;	3	0
Outros adverbiais	Entretanto	1	1
	De repente	1	1
	Entretanto	1	1
	De repente	1	1
Total/Nº textos Média		99/51 1,94	140/64 2,19

Analisando as outras expressões temporais utilizadas na tarefa 1, chegamos às seguintes conclusões:

No 4º ano, oito alunos não usaram nenhum conector adverbial temporal, mas usaram os seguintes localizadores temporais: 1 – *No ano passado*; 3 – *Depois*; 1 – *Todos os dias; depois*; 1 – *Entretanto; Depois*; 1 – *à noite; de manhã; a seguir*; 1 – *A seguir; No dia seguinte*.

Dois alunos não usaram nenhum conector nem localizador temporal.

No 6º ano, seis alunos não usaram nenhum conector adverbial temporal, mas usaram os seguintes localizadores temporais: 1 - *Depois e passado algum tempo*; 1 – *no dia seguinte*; 1 – *No verão passado*; 1 – *no ano passado*; 1 – *nas férias do natal*.

Um aluno não usou nenhum conector nem localizador temporal.

Tabela 6. Frequência de outros grupos temporais não oracionais - tarefa 3

Adjuntos adverbiais temporais	Conectores	Frequência	
		4ºano	6ºano
Adverbiais de localização	Depois	22	16
	um dia/numa manhã	11	22
	Passado um pouco/pouco depois/passado algum tempo/ Mais tarde,	0	3
	Logo a seguir/de seguida/a seguir	4	4
	Nesse momento/nessa altura	1	2
	Pouco depois	0	2
	Finalmente/ No fim	4	1
	No dia seguinte / de manhã/à tarde.	1	1
	No dia seguinte	0	1
	Mais tarde	0	1
Adverbiais de frequência	Todos os dias	1	0
Outros adverbiais	Entretanto	8	18
	Era uma vez	24	33
	De repente	3	14
	Enquanto isso/isto	2	4
	Simultaneamente/ao mesmo tempo/na mesma altura	1	2
Total/Nº textos		82/50	124/56
Média		1,64	2,21

Relativamente a outros dados retirados da análise da tarefa 3, no 4º ano, onze alunos não usaram nenhuma expressão adverbial temporal, mas usaram os seguintes localizadores temporais: 1 – *depois*; 1 – *No fim e depois*; 1 – *Enquanto isso e depois*; 1 – *depois*; 2 – *depois*; 1 – *nesse momento e era uma vez*; 1 – *entretanto e depois*.

Cinco alunos não usaram nenhum localizador temporal.

No 6º ano, cinco alunos não usaram nenhum conector adverbial temporal mas usaram os seguintes localizadores temporais: 1 - *Um dia e de repente*; 1 – *entretanto*; 1 – *Nesse mesmo momento*; 1 – *finalmente, de repente, entretanto*; 1 – *logo a seguir*.

Em ambas as tarefas verificamos que as expressões adverbiais *depois*, *um dia e numa manhã* são as mais recorrentes, seguidas do localizador temporal *era uma vez e entretanto*. Na tarefa 3 o localizador *entretanto* é mais utilizado. A expressão temporal *entretanto* apresenta um carácter de simultaneidade que se aplica à sequência de imagens apresentada na tarefa 3.

No trabalho desenvolvido pelo projeto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (ILTEC), indicado na revisão da literatura deste trabalho, refere-se também que é frequente o início da narrativa com uma referência temporal, que pode incluir “Era uma vez”, “Ontem”, (...)” (p.6) .

Ao longo da análise dos outros adjuntos temporais encontrados na leitura das narrativas, verificamos que a expressão “Era uma vez” é sem dúvida aquela a que os alunos mais recorrem para introduzir e enquadrar no tempo a sua história.

É interessante também verificar que apenas no 4º ano surgem textos (tanto na tarefa 1 como na tarefa 3) em que os alunos não utilizam nenhum conector adverbial temporal nem expressões temporais não oracionais apresentadas nas tabelas.

7.3.1.3. Erros de seleção do conector em orações subordinadas temporais

Se fizermos uma análise dos erros de utilização dos conectores, verificamos que a tarefa 1 quase não apresentou erros dentro deste parâmetro em nenhum dos anos de escolaridade. É interessante observar, contudo, que um aluno de 6º ano faz um uso não standard do conector *ao* seguido de gerúndio, em vez de infinitivo.

Na tarefa 3, apenas encontrámos uma utilização inadequada de *quando*, num contexto em que seria mais adequado usar *enquanto*, num aluno do 4º ano: “Quando o pescador pensava, o gato viu um cesto cheio de peixe.”

7.3.1.4. Erros de concordância de tempo/modo e valor aspetual entre oração subordinada temporal e oração principal.

Vejamos agora quais os erros de concordância temporal e aspetual entre oração subordinada e oração principal.

Tabela 7 – Erros de concordância de valor temporal e aspetual na tarefa 1

Erro	Exemplo		Frequência	
	4ºano	6ºano	4ºano	6ºano
Erros de concordância de valor temporal e aspetual	Quando estava no avião, o banco da frente tinha televisão tinha passado o tempo a ver filmes Era um dia muito bonito quando chegámos a uma ilha Quando estávamos na manhã seguinte fomos passear Quando eu e a Laura chegámos a minha casa ela queria dizer que eu sou tua irmã.	Quando tinha 5 anos eu ia de viagem a França Enquanto lá estávamos havia uma feira popular que tinha uma casa assombrada Quando os meus tios dormiram eu e a minha prima começamos a contar anedotas até adormecermos Quando eu fui ao Brasil era bué fixe. Quando era de noite eu tinha ido a casa de banho	4	5

Tabela 8. Erros de concordância de valor temporal e aspetual na tarefa 3

Erro	Exemplo		Frequência	
	4ºano	6ºano	4ºano	6ºano
Erros de concordância de valor temporal e aspetual	Quando ele se atirou para a apanhar vem aí o menino O gato comeu o peixe enquanto o menino fica feliz com a sua bola. Enquanto olhava para a bola o gato come os peixes		4	0

Comparando ambas as tabelas das tarefas 1 e 3, verificamos mais erros de concordância de valor temporal e aspetual na tarefa 1 (texto de produção espontânea). Estes erros passam não só pelas restrições temporais que a oração subordinada apresenta, não obedecendo a uma estrutura temporal “passado – passado”; “futuro – futuro”, “presente – presente” ex; *Enquanto olhava para a bola o gato come os peixes*, mas também pelas restrições aspetuais inerentes ao tipo de conector; ex: “*Enquanto lá estávamos havia uma feira popular que tinha uma casa assombrada*”, nesta oração a sequência temporal obedece à estrutura “passado – passado” – “Pretérito perfeito – pretérito imperfeito”, mas o predicado estativo na oração principal não permite uma leitura correta da frase.

7.3.1.4. Erros na formação da construção da oração subordinada

Analiseemos agora os problemas relativos à formação de frases complexas.

Tabela 9. Erros na formação da estrutura de subordinação na tarefa 1

Categoria de erros	exemplo		Frequência	
	4ºano	6ºano	4ºano	6ºano
erros na formação da estrutura de subordinação.		Quando dei por isso um velho a dançar – omissão do verbo da oração principal Quando no final desse dia não tinha conseguido acabar a pista mas pelo menos fiquei muito contente – Omissão do verbo da oração subordinada l Quando saímos para a piscina e foi aí que o meu irmão mais novo que tem quatro anos aprendeu a nadar sem braçadeiras – Ausência da oração principal	0	4

Tabela 10. Erros na formação da estrutura de subordinação na tarefa 3

Categoria de erros	exemplo		Frequência	
	4ºano	6ºano	4ºano	6ºano
erros na formação da estrutura de subordinação.		Quando o pescador Zayn estava a chegar e quando vê a gata e deixa cair uma bola (Ausência da oração principal	0	2

Relativamente aos erros na formação da estrutura de subordinação, apenas os alunos do 6º ano demonstram alguns erros dentro deste parâmetro: ou porque existe uma ausência da oração principal ou porque há omissão do verbo da oração principal.

7.3.2 Tarefa de avaliação de conhecimento de conectores temporais tarefa 2)

Ao longo da tarefa de identificação (tarefa 2), foram analisadas as médias de cada uma das quatro secções que a constituem.

Tabela 11 – Valores das quatro secções da tarefa 2

Secção da tarefa 2	4ºano	6ºano	adultos
Secção 1 (Seleção de conector adequado)	M .88 DP .112	M .91 DP .062	M .99 DP .029
Secção 2 (Escrita da forma verbal correta)	M .74 DP .158	M .75 DP .156	M .98 DP .038
Secção 3 (Junção de frases)	M .83 DP .176	M .90 DP .095	M .98 DP .041
Secção 4 (Reescrita com mudança de conector)	M .90 DP .123	M .97 DP .058	M .97 DP .045

Analisando os valores da tabela, verificamos que os adultos obtiveram resultados superiores aos alunos do 4º e do 6º ano e que o 6º ano demonstrou, em todas as secções da tarefa 2, uma média superior à dos alunos de 4º ano.

De modo a testar a Hipótese 5, realizámos uma ANOVA de medidas mistas 3 (ano escolaridade: 4º/6º/ adultos) X 4 (provas: Seleção do conector adequado/ Escrita da forma verbal correta/ Junção de frases/ Reescrita da frase com mudança de conector),

sendo o primeiro fator intersujeitos e o segundo intrassujeitos. Relembramos aqui o que diz esta hipótese: *Na prova de identificação (seleção de conectores; escrita do tempo e modo verbal correto; transformação de conectores e junção de frases) os alunos de 4º ano erram mais do que os alunos de 6º ano e estes mais do que os participantes adultos.*

Estatisticamente, é exigido que o efeito de interação seja significativo, o que foi verificado, $F(6, 291) = 6.852$, $p < .001$. Passamos a apresentar a análise de testes post-hoc de Tukey por prova. Os valores das médias e dos desvios-padrão podem ser consultados na Tabela 11.

No que respeita à prova “*Seleção do conector adequado*”, o desempenho dos alunos do 4º ano foi equivalente ao dos alunos do 6º ano ($p = .57$) e o destes últimos foi equivalente ao dos adultos ($p = .82$). O desempenho dos alunos de 4º ano foi estatisticamente inferior ao dos adultos ($p < .001$). Relativamente à prova “*junção de frases*”, verificamos que os alunos de 4º ano obtiveram um desempenho significativamente inferior ao desempenho dos alunos de 6º ano ($p = .03$) e ao dos adultos ($p < .001$). Não se registaram diferenças significativas entre os dois últimos ($p = .82$). Em relação à prova “*mudança de conector*”, não se verificaram diferenças significativas entre os três grupos etários (todos os $ps > .15$). Finalmente, na prova “*Seleção da forma verbal correta*” verificamos que os adultos obtiveram um desempenho superior tanto em relação aos alunos do 4º ano como do 6º ano (ambos os $ps < .001$). Os alunos do 4º e do 6º anos tiveram um desempenho equivalente ($p = .77$).

Através desta análise estatística, foi também possível verificar que houve um efeito principal do ano/idade, $F(1, 97) = 20.94$, $p < .001$, o que indica que, globalmente, no conjunto de todas as quatro secções da tarefa 2, os alunos de 4º ($M = 0.83$) têm um desempenho inferior aos de 6º ($M = 0.90$) e ao dos adultos ($M = 0.98$) e que os de 6º têm um desempenho inferior aos adultos (todos os $ps < .01$).

Existe também um efeito principal das provas, $F(6, 291) = 6.852$, $p < .001$, indicando que, globalmente (em ambos os anos de escolaridade e adultos), o desempenho é inferior nos itens que envolviam a escrita da forma verbal adequada relativamente a todas as outras ($p's < .001$). A prova de “seleção de conector adequado” é igual à prova de “junção de frases” e “mudança de conector” ($p's = .32$). Na prova de “junção de frases” os participantes obtêm resultados inferiores à prova de “mudança de conector” ($p = .004$).

Através desta análise, podemos comprovar a ideia de que há um domínio progressivo dos aspetos particulares do texto narrativo ao longo do desenvolvimento.

As próprias metas curriculares refletem esta progressiva complexidade.

Podemos verificar que se aponta como uma meta final de 1º ciclo (4ºano) - *Escrever pequenas narrativas: responde às questões “quem, quando, onde, o quê” respeitando uma sequência considerando o cenário, ação e apresentação das personagens*. No final do 2º ciclo, dentro do mesmo objetivo é já esperado que as crianças escrevam textos narrativos integrando os elementos numa sequência lógica e utilizando tipos de textos como o diálogo e descrição. Espera-se também uma maior capacidade de utilização de marcadores temporais e sequências temporais e domínio de tempos verbais.

Tendo em conta as metas curriculares apresentadas e o desenvolvimento académico das crianças ao longo do tempo, podemos considerar que existe um gradual domínio na utilização das componentes da produção de um texto narrativo. Ao longo da análise da Tarefa 2, compreendemos que existe uma discrepância entre os alunos de 4º ano e os adultos, o que sugere que ao longo do tempo estas estruturas e conhecimentos vão sendo adquiridos e devem ser trabalhados de modo a permitir uma utilização adequada do valor temporal e aspetual das orações complexas e o uso adequado dos conectores que introduzem as orações.

Após a análise dos valores de cada prova da tarefa 2 e da verificação da Hipótese 5, consideramos pertinente a análise de conteúdo nos itens de cada prova onde se verificaram maiores dificuldades por parte dos alunos.

Na análise quantitativa efetuada, verificamos que o item 9 da Secção I (quadro 1 do Anexo 8), em que se pedia a seleção do conector correto, foi aquele em que se obtiveram as médias mais baixas de respostas corretas: 4ºano: (M = ,3922, DP ,49309); 6º ano: (M = ,2031, DP ,40551).

Verificamos que houve um maior número de alunos, tanto do 4º como do 6º ano, a optar pelo conector “à medida que” em detrimento do conector adequado “depois que”.

Tabela 12 – Item 9 do ponto I da Tarefa 2

*O João não falou mais **depois que** ela disse aquele disparate*

Conetor	À medida que	Depois que	Antes que
4ºano 51 alunos	34 66,7%	14 27,4%	3 5,9%
6ºano 64 alunos	45 70,3	16 25%	3 4,7%
Adulto 19 adultos	1 5,3%%	18 94,7%	0

Ao longo da revisão da literatura, compreendemos que as orações introduzidas pelo conetor *depois que* são menos usuais no Português corrente, sendo geralmente substituídas pelo conetor *depois de* (Lobo, no prelo):

- (1) a. Depois que a mãe subiu as escadas, o Rui começou a chorar.
b. Depois de a mãe subir as escadas, o Rui começou a chorar.

Podemos observar que os alunos de ambos os anos de escolaridade demonstraram dificuldades em selecionar o conetor adequado à oração complexa. Este aspeto pode evidenciar esta pouca utilização e o uso pouco frequente do conetor *depois que* tanto oralmente como através da expressão escrita.

No item 2, ambos os conetores *quando* e *mal* são considerados corretos. Podemos encontrar discrepâncias na seleção destes conetores.

Tabela 13 – Item 2 do ponto I da Tarefa 2

Quando/Mal o trabalho estiver feito os alunos devem entregá-lo à Professora

Conetor	quando	mal	Depois de
4ºano 51 alunos	28 54,9%	16 31,4%	7 13,7%
6ºano 64 alunos	49 76,56%	12 18,75%	3 4,69%
Adulto 19 adultos	17 89,48%	1 5,26%	1 5,26%

Embora tenham existido algumas discrepâncias na seleção do conector, o conector *quando* continua a ser o mais escolhido, possivelmente, como já demonstrámos, pelas poucas restrições aspetuais que apresenta. Por outro lado, embora o conector *mal* selecione preferencialmente o presente do conjuntivo num contexto como o da frase acima, não está excluída a possibilidade de seleccionar o futuro do conjuntivo, tal como afirma Duarte (2000: 171) “Estas locuções conjuncionais (...) *quando, mal enquanto, assim que e logo que* (...) seleccionam indicativo com tempo passado e presente; seleccionam conjuntivo com tempo futuro, que pode ser expresso quer pelo presente quer pelo futuro do conjuntivo.”

Na segunda secção da tarefa 2 (escrita da forma verbal correta), verificamos que os itens que apresentavam os valores com as médias mais baixas de respostas corretas foram os seguintes (Ver quadro 2 Anexo 8).

Tabela 14 – Itens com médias inferiores a $M = <,6$ na secção II da tarefa 2

Item	4ºano	6ºano
Item 2	M = ,5686, DP - ,50020	M = ,4754, DP ,50354
Item 14	M = ,4510, DP - ,50254	M = ,3750, DP ,48795
Item 16	M = ,3725, DP - ,48829	M = ,4375, DP -,50000
Item 17	M = ,3529, DP - ,48264	M = ,4918, DP ,50408

As respostas foram consideradas corretas sempre que os alunos mantiveram a estrutura da frase e seleccionaram o tempo verbal adequado. No caso do item 2, foram considerados corretos três tempos verbais: Presente do Indicativo, Presente do Conjuntivo e Futuro do Conjuntivo, devido às propriedades do conector que introduz a frase. Esta situação permite compreender qual o tempo verbal mais utilizado pelos alunos.

Fazendo uma análise de conteúdo de cada item podemos verificar quais os problemas encontrados.

Tabela 15 - Item 2 da secção II da tarefa 2: Mal a mãe *entrou* em casa, os meninos deram pulos de alegria

Forma verbal (entrar)	Formas verbais encontradas	4ºano (51 alunos)	6ºano (61 alunos)
Pretérito Perfeito do Indicativo (entrou)	Pretérito Perfeito do Indicativo (entrou)	28	28
	Presente do Indicativo (entra)	14	18
	Presente do Conjuntivo (entre)	6	16
	Infinitivo/Futuro do conjuntivo (entrar)	3	5
	Presente do conjuntivo - 3º pessoa do plural (entrem)	0	1
	Pretérito Imperfeito do Conjuntivo (entrassem)	0	1

Podemos verificar que a maior parte dos alunos que não usou o pretérito perfeito do indicativo optou pela forma verbal do presente do indicativo. Uma das razões possíveis para esta escolha poderá ser a omissão da leitura da forma verbal da oração principal. Embora todas as formas seleccionadas pelos alunos e apresentadas nesta tabela, à exceção da 3ª pessoa do presente do conjuntivo, sejam possíveis com o conector *mal*, não apresentam uma concordância com o tempo verbal da oração principal.

Considere-se agora o item 14.

Tabela 16 - Item 14 da secção II tarefa 2(À medida que ele se *afastava* eu ficava mais triste)

Forma verbal (afastar)	Formas verbais encontradas	4ºano (51 alunos)	6ºano (64 alunos)
Pretérito Imperfeito do Indicativo (afastava)	Presente do Indicativo (afasta)	25	37
	Pretérito Imperfeito do Indicativo (afastava)	20	19

	Pretérito Imperfeito do Conjuntivo (afastasse)	0	4
	Presente do Conjuntivo (afaste)	3	3
	Infinitivo (afastar)	1	1
	Pretérito Imperfeito do Indicativo - 3ª pessoa do plural (afastavam)	1	0
	Gerúndio (afastando)	1	0

Podemos verificar que a maior parte dos alunos optou pela forma verbal incorreta, Presente do Indicativo, apesar de o tempo verbal da oração principal não permitir a utilização deste tempo verbal. À semelhança do conector *mal* (tabela 15) todas as formas seleccionadas são possíveis com o conector *à medida que*, à exceção da 3ª pessoa do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo e do gerúndio – afastando. No entanto, o uso destas formas não assegura a concordância entre o tempo verbal da oração principal e o da subordinada.

Passemos agora ao item 16.

Tabela 17 - Item 16 da secção II tarefa 2(Cada vez que ele *saía* da sala, fechava a porta com força)

Forma verbal (sair)	Formas verbais encontradas	4ºano (51 alunos)	6ºano (64 alunos)
Pretérito Imperfeito do Indicativo (saía)	Presente do Indicativo (sai)	28	30
	Pretérito Imperfeito do Indicativo (saía)	15	23
	Infinitivo (sair)	4	5
	Pretérito Perfeito do Indicativo (saiu)	3	2

	Pretérito Imperfeito do Conjuntivo (saísse)	1	2

Pela análise feita às ocorrências das diferentes formas verbais encontradas, verificamos que os alunos apresentaram dificuldades em selecionar a forma verbal adequada, optando a maior parte pelo presente do Indicativo. Este aspeto sugere uma leitura errada da forma verbal da principal de modo a estabelecer uma concordância correta. Embora todas as formas verbais utilizadas por ambos os grupos de alunos possam ser selecionadas pelo conector *cada vez que*, apenas o Pretérito Imperfeito do Indicativo permite a concordância temporal e aspetual da oração.

Vejamos, por fim, o item 17.

Tabela 18 - Item 17 da secção II da tarefa 2 (Todas as vezes que ele *esteja/estiver* fora de casa eu fecharei a porta à chave)

Forma verbal (estar)	Formas verbais encontradas	4ºano (51 alunos)	6ºano (64 alunos)
Presente do Conjuntivo (esteja)	Presente do Indicativo (está)	24	27
	Futuro do Conjuntivo (estiver)	14	19
Futuro do Conjuntivo (estiver)	Futuro do Indicativo (estará)	5	3
	Presente do Conjuntivo (esteja)	4	6
	Pretérito Imperfeito do Indicativo (estava)	4	4
	Condicional - Futuro do pretérito (estaria)	1	0
	Pretérito Imperfeito do Conjuntivo (estivesse)	0	5
	Pretérito perfeito do Indicativo (esteve)	0	1

Da análise da tabela 17, verificamos que, embora existam duas formas verbais que mantêm a gramaticalidade da oração (Presente e Futuro do Conjuntivo) pela natureza do conector *Todas as vezes que* e pela presença do futuro na oração principal, os alunos não selecionaram o tempo adequado, utilizando um maior número de vezes o

Presente do Indicativo. Isto sugere uma leitura errada da sequência temporal da oração e da forma verbal indicada na principal.

Na secção III da tarefa 2, podemos verificar que apenas o item 1 tem uma média mais baixa de respostas certas. (Ver quadro 3 Anexo 8)

Item 1 - 4ºano (M = ,4681, DP ,50437) ; 6º ano (M = ,5000, DP ,37463)

Fazendo uma análise de conteúdo, podemos verificar o seguinte:

Tabela 19 - Item 1 da secção III da tarefa 2: A mãe vai trazer um presente. Os meninos vão ficar contentes.

Quando a mãe trazer um presente, os meninos vão ficar/ficarão contentes

Item 1	Exemplos	4ºano (47 alunos)	6ºano (54 alunos)
Transforma corretamente a frase e a forma verbal	<i>Quando a mãe trazer um presente, os meninos vão ficar/ficarão contentes</i>	23	30
Modifica o tempo da principal e da subordinada ou usa formas verbais inadequadas.	Quando a mãe trás um presente os meninos ficam contentes	12	15
	Quando a mãe vai trazer um presente os meninos vão ficar contentes.	6	3
	Quando a mãe trazer um presente os meninos ficarão contentes	4	5
	Quando a mãe trouxe um presente os meninos vão ficar contentes	1	1
	Quando a mãe vai trazer um presente os meninos ficaram contentes	1	0

Na análise da transformação das frases simples numa frase complexa usando o conector indicado, verificamos que a maior parte dos alunos manifestou dificuldades na transformação correta da frase e forma verbal. Das seis modificações apresentadas no quadro, apenas uma está correta tendo em conta a forma verbal da subordinada e principal e apenas uma modificação das cinco modificações consideradas incorretas apresenta uma correta concordância temporal “Quando a mãe trás um presente os meninos ficam contentes” embora não tenha sido considerada correta, uma vez que não respeita o tempo verbal das frases iniciais. É interessante também verificar a diferença

aspetual encontrada entre as orações encontradas na análise deste item. Se analisarmos a oração “Quando a mãe traz um presente, os meninos ficam contentes” e a oração “Quando a mãe vai trazer um presente, os meninos vão ficar contentes.” Verificamos que a primeira utiliza o Presente do Indicativo e a segunda o Futuro perifrástico.

Nos itens 1 e 2, é feita referência aos alunos que utilizam redundância ou não. No item três foram consideradas as diferentes possibilidades de uso dos tempos verbais: Presente do Indicativo, Presente do Conjuntivo ou Futuro do Conjuntivo. No item cinco foram consideradas as possibilidades de uso dos tempos verbais: Presente ou Futuro do Conjuntivo. Importa referir a indicação de Inês Duarte, “Estas locuções conjuncionais (...) ” *quando, mal enquanto, assim que e logo que* “(...) selecionam indicativo com tempo passado e presente; selecionam conjuntivo com tempo futuro, que pode ser expresso quer pelo presente quer pelo futuro do conjuntivo.” Duarte, I. (2000: 171).

Da análise efetuada ao longo desta secção, nas diferentes tarefas aplicadas, podemos inferir, pelos dados apresentados, que, embora os alunos não utilizem espontaneamente em produção narrativa (tarefa 1) uma grande diversidade dos vários conectores que introduzem adverbiais temporais, apresentam globalmente um conhecimento implícito da forma adequada de utilização e das restrições aspetuais e temporais de cada conector (demonstradas pelos valores do quadro 1 com as médias de cada prova (da tarefa 2). A prova de identificação demonstrou que, salvo alguns casos específicos em que os alunos encontraram algumas dificuldades que se prenderam sobretudo com a seleção da forma verbal adequada, os resultados demonstram um conhecimento eficiente das restrições temporais e aspetuais introduzidas pelos diferentes conectores. Os dados também mostram que, em circunstâncias específicas (tarefa de produção escrita induzida por imagens), os alunos recorrem à utilização de mais conectores adverbiais temporais do que em situação de texto narrativo espontâneo.

8. Considerações finais

Como vimos, a revisão da literatura demonstrou-nos qual o tipo de texto mais precocemente utilizado tanto através da linguagem oral como através da escrita – o texto narrativo. Diferentes autores referem algumas das dificuldades encontradas, pelos alunos do ensino básico, na sua construção. Gonçalves et al. (2011: 46) indica que “Por volta dos 5 anos as crianças começam a ser capazes de sequencializar eventos e ações, mas demonstram ainda muita dificuldade em organizar o discurso com um princípio meio e fim”. Nas dificuldades encontradas salientam-se dificuldades no domínio dos mecanismos de organização da informação e problemas intrafrásicos, no que diz respeito às concordâncias e utilização de preposições. Contudo, a literatura é escassa em informação sobre o domínio, por parte dos alunos, do tipo de orações que são mais recorrentes no texto narrativo - as orações adverbiais temporais -, embora possamos retirar algumas inferências através do conhecimento existente na produção de narrativas e no desenvolvimento da linguagem nas crianças.

Como analisado no capítulo 2 desta revisão da literatura, as orações adverbiais temporais envolvem conhecimento sintático (formação de estrutura complexa) e semântico, apresentando diferentes valores temporais e aspetuais, diferentes restrições ao tempo/modo das orações e exigindo concordância temporal entre oração principal e subordinada. Os diferentes conectores temporais que introduzem as orações assumem características aspetuais individuais, apresentando restrições ao tipo de predicado que introduzem. Esta maturidade linguística é desenvolvida ao longo do tempo, embora as crianças já possuam um conhecimento, ainda que implícito, sobre as restrições inerentes aos conectores que introduzem este tipo de orações, tão recorrentes no texto narrativo.

Demonstrada a relevância do texto narrativo e das estruturas mais utilizadas no texto narrativo – orações adverbiais temporais, o desenvolvimento deste tema através da realização deste trabalho procurou enriquecer, através de uma recolha e análise de dados em crianças em diferentes anos de escolaridade (4º e 6º ano), o conhecimento existente do conhecimento implícito das crianças, tentando:

i) compreender qual o uso que os alunos de 4º e 6º ano fazem de orações subordinadas adverbiais num género textual que propicia o surgimento destas estruturas (a narrativa implica localização temporal das situações e sequencialização de situações);

ii) compreender qual o conhecimento que os alunos têm de alguns aspetos das orações adverbiais temporais – valores temporais/aspetuais dos conetores; seleção tempo/modo dos conetores; articulação de frases complexas e concordância de tempo;

iii) verificar se há diferenças entre grupos (desenvolvimento na utilização/domínio de orações temporais),

iv) verificar se há diferenças entre subtipos de orações temporais quer ao nível do seu uso na escrita, quer ao nível do conhecimento linguístico.

A sequência realizada no desenvolvimento deste trabalho possibilitou uma recolha de dados em diferentes momentos e com diferentes objetivos. A primeira tarefa, através da produção espontânea de texto narrativo, permitiu fazer um primeiro levantamento de situações narrativas e compreender quais os conetores mais utilizados. Após esta primeira tarefa e por motivos de contingências relativamente ao calendário escolar, a segunda tarefa aplicada foi a tarefa de identificação, que possibilitou, em situação mais controlada, compreender qual o conhecimento implícito que os alunos dos diferentes anos de escolaridade possuem acerca de diferentes conetores que introduzem as orações adverbiais temporais, incluindo aspetos como: o domínio dos valores temporais e aspetuais associados a cada subtipo de oração; o domínio das restrições de seleção de tempo/modo na oração subordinada e de seleção de classes aspetuais de verbos. Por último, a terceira tarefa foi aplicada no sentido de compreender se, em situação de escrita narrativa mais controlada (escrita induzida através de uma sequência de imagens), os alunos recorriam a um leque mais diversificado de conetores na introdução de orações adverbiais temporais.

Os dados obtidos permitiram não só testar as hipóteses colocadas, mas também analisar outras propriedades das orações temporais e dos elementos de localização temporal usados pelos alunos, através de uma análise de conteúdo.

Relativamente à primeira hipótese - Os alunos do 4º e 6º ano recorrem mais frequentemente ao conetor *quando* do que a outros conetores nas provas de produção de texto espontâneo - Os dados revelaram que o conetor *quando* é sem dúvida o conetor a que os alunos de ambos os anos de escolaridade recorrem mais espontaneamente nas suas produções. Este aspeto reflete, por um lado, o facto de este conetor ser apontado como o primeiro conetor a ser produzido oralmente nas produções das orações complexas pelas crianças (“when” é uma das conjunções que aparece primeiro na

linguagem oral, seguida de “after” e “before”, que aparecem por volta dos 5 anos (Bowerman, 1979:287)) e, por outro lado, o facto de este ser o conetor que apresenta menos restrições aspetuais e temporais, admitindo várias combinações, apresentando desta forma um carácter mais polivalente.

Na tarefa 3 (produção escrita induzida por imagens), tanto os alunos do 4º ano como do 6º ano recorrem mais vezes a outros conetores que não o *quando* do que na tarefa do texto espontâneo. Através de uma análise de conteúdo, verificou-se que o conetor *enquanto* é comparativamente quase tão utilizado como o conetor *quando*.

Os dados obtidos de modo a verificar a hipótese 2 - Na tarefa de indução, tanto os alunos do 4º ano como de 6º ano recorrem mais vezes a outros conetores que não o *quando* do que na tarefa do texto espontâneo – mostraram que esta hipótese foi válida apenas para o conetor *enquanto*. Assim, há diferenças entre conetores na produção escrita – *quando* é mais usado do que os outros, mas outros conetores que marcam valores mais específicos, como por exemplo simultaneidade (*enquanto*) podem surgir se a situação assim o determinar.

Tendo em conta a sequência de imagens utilizada compreendemos que a simultaneidade de acontecimentos espelhada nesta sequência (construída para produção oral, mas utilizada neste caso para produção escrita) leva à seleção do conetor com as características de *enquanto*, uma vez que as orações introduzidas por este conetor expressam a inclusão ou sobreposição do intervalo de tempo em que decorre a situação da oração principal no intervalo de tempo em que ocorre a situação da subordinada.

É interessante verificar que, numa situação de construção de texto narrativo, um exemplo como esta sequência de imagens levou ao aparecimento de outros conetores temporais, inclusivamente, um tipo de conetor que não foi tão usual na primeira tarefa. Consideramos que este aspeto espelha um conhecimento implícito da existência de outros conetores, a que, em determinadas circunstâncias, os alunos recorrem.

Relativamente à hipótese 3 - Tanto na tarefa de produção escrita espontânea como na tarefa de indução (imagens) os alunos do 6º ano usam um leque mais diversificado de conetores comparativamente com os alunos do 4ºano – verificámos, na comparação entre a primeira e terceira tarefa, que os alunos do 6º ano recorrem a um leque mais diversificado de conetores. Embora na análise estatística os resultados das diferenças existentes entre o 4º e 6º não se tenham mostrado significativos, na análise

descritiva da frequência dos vários conectores utilizados entre o 4º o 6º ano verificamos que os alunos do 6º ano recorrem a mais conectores temporais apresentando também uma maior diversidade na sua utilização.

Na análise da hipótese 4 - Os alunos de 6ºano utilizam mais orações adverbiais temporais do que os alunos do 4ºano - verificamos que esta hipótese foi válida em ambos os textos narrativos produzidos pelos alunos, mas com uma maior incidência na tarefa de produção escrita induzida por imagens, onde os alunos de 6ºano recorreram significativamente mais a orações adverbiais temporais.

Se observarmos as Metas Curriculares de Português (2012, DGE), podemos encontrar um desenvolvimento exigido no espaço entre o final do 4º ano e o final do 6º ano no que diz respeito à produção de narrativas: É exigido ao 6º ano um maior domínio sobre as estruturas gramaticais correntes na produção do texto narrativo. Através da análise descritiva verificamos um melhor desempenho dos alunos do 6ºano. Desta forma a análise dos dados obtidos relativamente às hipóteses 3 e 4 evidenciam este desenvolvimento refletido nas metas curriculares.

No que diz respeito à análise das orações produzidas pelos alunos, verificamos alguns erros de concordância temporal e aspetual, bem como de formação da oração complexa. Nos exemplos descritos de erros de concordância, as orações introduzidas pelo conector *quando* parecem ser as que apresentam dificuldades na concordância de tempos entre principal e subordinada. No entanto apenas 12 orações adverbiais temporais demonstraram problemas de erros de concordância de valor temporal e aspetual, bem como na estrutura da construção da oração das 345 orações adverbiais temporais recolhidas. Isto demonstra uma percentagem de 3,5% que considerámos pouco significativa. Na literatura podemos ler que, “estas duas categorias (tempo e Aspeto) têm pontos de contacto, uma vez que é possível operar com o mesmo tipo de conceitos temporais, como por exemplo o de intervalo”. Oliveira (2003: 130). Estas duas categorias são indissociáveis uma vez que ambas operam através de um intervalo de tempo. Nos erros identificados nem sempre estas duas categorias se complementam atribuindo diferentes interpretações às orações.

O facto de ocorrerem mais erros nas orações com o conector *quando* pode justificar-se pelo maior número de ocorrências deste conector nas orações adverbiais temporais. Desta forma compreende-se que por motivos de falta de atenção ou questões

de transcrição da oralidade para a escrita em alguns casos tenham ocorrido estes erros. O domínio ainda insuficiente de algumas das regras da escrita é visível, aliás, nos problemas de pontuação (uso inadequado da vírgula e do ponto).

Na análise efetuada à tarefa de identificação (tarefa 2), foi possível verificar diferenças entre os alunos de 4º ano e 6º ano, embora nas provas de junção de frases e mudança e conector as diferenças não tenham sido significativas.

A amostra das tarefas realizadas, também pelos adultos, permitiu validar a tarefa 2 e possibilitou verificar até que ponto existiam diferenças significativas entre ambos os anos de escolaridade e a amostra dos adultos. Os dados obtidos revelaram que a hipótese 5 - Na prova de identificação (seleção do conectores; seleção do tempo e modo verbal correto; transformação de conectores e junção de frases por um conector) os alunos de 4º ano erram mais do que os alunos de 6ºano e estes mais do que os participantes adultos - foi considerada válida neste estudo. Este aspeto veio reforçar a constatação do desenvolvimento linguístico do 4º para o 6º ano no domínio das propriedades associadas às orações temporais.

No cruzamento das hipóteses delineadas para esta investigação com a revisão da literatura, podemos concluir que, em situação de produção de texto espontâneo, o conector a que os alunos mais recorrem é o *quando*, por ser, segundo Bowerman (1979) um dos primeiros a surgir na linguagem oral. Relembrando Franco; M; Gil; T e Reis; M, (2003), citando Sim Sim (1997), verificamos que ambas as competências (linguagem oral e linguagem escrita) se relacionam permanentemente entre si (p.22). Existe uma relação entre o que se ouve e diz e entre o que se lê e escreve (Cruz, 1999). Por ser aquele que menos restrições apresenta, como demonstrado na análise de dados, *quando* possui um carácter polivalente. Por ser o conector a que os alunos mais recorrem, verificamos que as orações onde foram identificados erros de concordância temporal/aspetual e estrutura na construção das orações são precisamente as orações com *quando*.

Ao mesmo tempo consideramos que os alunos de ambos os anos de escolaridade submetidos às diferentes tarefas apresentam um conhecimento implícito eficiente da utilização que fazem deste conectores. Concluímos também que em situação de texto narrativo, mais orientada, os alunos mobilizam os seus conhecimentos recorrendo a conectores que se assumem mais relevantes naquela situação específica. Por fim

compreendemos que mesmo que os alunos não mobilizem o seu conhecimento no que diz respeito à utilização dos conectores e das suas restrições, mostram, de uma forma geral, bons resultados em tarefas de identificação.

Embora este trabalho se tenha debruçado sobre situações muito específicas recorrentes num tipo de texto essencial e extremamente utilizado ao longo do desenvolvimento linguístico das crianças – texto narrativo, importa também realçar o fim a que se propõe o desenvolvimento de um estudo deste carácter, a competência da escrita. Este aspeto é descrito de uma forma bastante clara e pertinente no projeto “Muitas ideias, um mar de palavras”. Como afirmam as autoras: *“É consensual a convicção de que um bom domínio da escrita vai ter um impacto forte sobre a inserção do indivíduo em sociedade, sobre a qualidade do seu perfil pessoal e profissional. Se a leitura dá acesso ao conhecimento e à cultura, a escrita dá poder para agir sobre a sociedade e a sua cultura, dá a possibilidade de produzir conhecimento, de participar mais activa e conscientemente na vida social.”* Costa, Vasconcelos e Sousa (2010: 8).

A realização deste trabalho foi um pequeno contributo para uma leitura sobre as orações adverbiais temporais, sobre a utilização que fazem os alunos de dois anos de escolaridade distintos e com diferentes exigências, no que diz respeito às metas curriculares definidas. Saber qual o domínio que os alunos têm destas orações e quais os aspetos em que há mais dificuldades mostra-se relevante para o planeamento de atividades didáticas que visem estimular o uso de orações complexas e a diversificação de estruturas linguísticas, em particular as orações temporais, na articulação com o género narrativo.

9. Referências Bibliográficas

AVV. (2006), “*Diversidade Linguística na Escola Portuguesa - ILTEC*”, CD ROM 2; Fundação Calouste de Gulbenkian.

ACOSTA, M. V., MORENO, A., RAMON, V., QINTANA, A. & ESPINO, O. (2003) *A Avaliação da Linguagem. Teoria e Prática do Processo de Avaliação do Comportamento Linguístico Infantil*. S. Paulo: Livraria Editora.

ATANASSOVA, M. (2001) On the Acquisition of Temporal Conjunctions in Finnish. *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 30, No. 2, 2001, pp. 115 – 134.

SILVA, E; BASTOS, G.; DUARTE, R.; VELOSO, R. (2010) *Leitura – Guião de Implementação do Português do Ensino Básico*. DGIDC, Min. Educação

BOWERMAN, M. (1979). The acquisition of complex sentences. In M. Garman, & P. Fletcher (Eds.), *Studies in language acquisition* (pp. 285-305). Cambridge: Cambridge University Press; pp. 285 – 305.

BUESCU, H et al. (2012) Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1º, 2º e 3º Ciclos – Propostas pela equipa de português. – DGAE.

BRUNER, J. (1983) *Childs Talk. Learning to Use Language*. New York: Oxford University Press.

CAMPOS, M; XAVIER, M (1991) *Sintaxe e Semântica do Português*. - Lisboa, Universidade Aberta, *Revista Internacional de Língua Portuguesa* 7, Julho 1992.

COHEN, D. (1986) Context and Strategy in Acquiring Temporal Connectives. *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 16, No. 2 pp. 165 – 183.

CRUZ, V. (1999) “*Dificuldades de aprendizagem*” Fundamentos, Porto, Editora Porto.

CUNHA, G. (2011) Análise do funcionamento atípico do conector *quando* como marca de reformulação. *ReVEL*, v. 9, n. 17.

CUNHA, et al, (2007) “*Education and Language in Memories of Labour*” Projecto IPG 118 - U. Porto Relatório Preliminar (Dezembro de 2007) Faculdade de Letras da Universidade do Porto

CUNHA, L. (2004) *Semântica das Predicações Estativas para uma Caracterização Aspetual dos Estados*. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

CUNHA, L. F. (1998) *As Construções com Progressivo no Português: uma Abordagem Semântica*, Dissertação de Mestrado, Porto, F.L.U.P.

CUNHA, L. F.; (1998) Os operadores aspectuais do português: contribuição para uma nova abordagem; Centro de Linguística da Universidade do Porto; pp. 1 – 38.

DUARTE, I. (2008) *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

DUARTE, I. (2000) *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. (com a colaboração de Maria João Freitas). Lisboa: Universidade Aberta.

FONSECA, M (1998) *Sintaxe de Concordância e Sintaxe de Regência: Breves notas de Análise gramatical e Discursiva*. Universidade de Évora; pp. 22 - 26

FRANCO, M.; REIS, M.; GIL, T. (2003) *Comunicação, Linguagem e Fala – Perturbações Específicas da Linguagem em contexto escolar*. Fundamentos. Coleção Apoios Educativos, Ministério da Educação.

FREITAS, M. J., Alves, D. & COSTA, T. (2008) *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

GARRIDO, A. (1996) *Expressões Temporais de Duração em Português Europeu*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

GONÇALVES, F.; GUERREIRO, P.; FREITAS, M. (2011) *O conhecimento da língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

GOUVEIA, C. (2009) *Aspectos do uso de orações encaixadas num corpus de desenvolvimento da escrita no ensino básico*. FLUL/ILTEC

GUASTI, M. (2002) *Language Acquisition: The Growth of Grammar*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.

JÄRVIKIVI, J. & PYYKKÖNEN, P (2011) “*Children and situation models of multiple events*”; Institute for Psycholinguistics, Nijmegen, University of Helsinki, Finland pp. 1 – 33.

KERN, S (2000) Junction and Segmentation in French Children’s Narratives. *Psychology of Language and Communication*, vol. 4. Nº 1. pp. 47 – 63.

LOBO, M. (2003) *Aspectos da Sintaxe das Orações Subordinadas Adverbiais do Português*. Diss. doutoramento. Universidade Nova de Lisboa.

LOBO, M. (no prelo) Subordinação Adverbial. M. A. Mota, F. Bacelar do Nascimento, E. P. Raposo, L. Segura, M. do C. Viana, orgs. *Gramática do Português*. CLUL/Gulbenkian.

LOPES, A.; CARAPINHA, C. (2004); Contributos para uma análise semântico pragmática das construções com *assim*; *Seminários de Linguística* 5 (2002-2004): 1-23. Faro:Univ.Algarve – FCHS; CELGA/Faculdade de Letras de Coimbra pp. 57-80

MATEUS, Maria Helena Mira, Ana Maria BRITO, Inês DUARTE & Isabel Hub FARIA (2003) *Gramática da Língua Portuguesa*, 5ª edição revista e aumentada. Lisboa, Editorial Caminho.

MOENS, M., e M. STEEDMAN (1988) Temporal Ontology and Temporal Reference, *Computational Linguistics*, 14.2.

NIZA, I; SEGURA, J; MOTA, I; (2011) *Escrita - Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. DGIDC, Min. da Educação.

OLIVEIRA, F. (1998) Algumas questões semânticas acerca da sequência de tempos em português. *Revista da Faculdade de Letras “LÍNGUAS E LITERATURAS”* Porto XV pp. 421 – 436.

OLIVEIRA, F. (1995), “Aspecto: Algumas Questões”, *Cadernos de Semântica*, 20, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

OLIVEIRA, F. (1994) “Algumas Peculiaridades do Aspecto em Português”, *Actas do Congresso Internacional Sobre o Português*, Vol. II, Lisboa, A.P.L., 151-190.

OLIVEIRA, F., (1992), “Algumas Questões Sobre Tempo e Aspecto”, *Cadernos de Semântica* 9, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

SELLAR, M. (1999) Patterns of Acquisition in Temporal Connectives from a Reichenbachian perspective; Thesis submetttd for the degree of Master; University of Ottawa.

SILVA, P; (2005); “*O Tempo no Texto – Contributos para o estudo da expressão do tempo em sequências textuais*”; Universidade Aberta.

SIM-SIM, I. (1998) *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SOUSA, O. (2007) *Tempo e Aspecto – O Imperfeito num Corpus de Aquisição*. Lisboa: Edições Colibri e Instituto Politécnico de Lisboa.

THEODOROU, E. (2007) Phonetic development of Cypriot Greek speakingtoddlersages 24 to 36 months: A longitudinal study. M.Sc. Thesis, University of Sheffield.

WINSKEL, H. (2004) “The Acquisition of Temporal reference Cross-linguistically using two Acting – out Comprehension Tasks”. *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 33, No. 4, pp. 333 – 355.

Lista de tabelas

Tabela 1. Frequência de utilização dos conectores na tarefa 1 - 4ºano e 6ºano.....	51
Tabela 2. Frequência da utilização dos conectores na tarefa 3 - 4ºano e 6º ano.....	53
Tabela 3. Média e desvio padrão de utilização de conectores na produção escrita.....	55
Tabela 4. Frequência de orações adverbiais temporais por tarefa e ano de escolaridade.....	56
Tabela 5. Frequência de outros grupos temporais não oracionais – tarefa 1.....	58.
Tabela 6. Frequência de outros grupos temporais não oracionais - tarefa 3.....	60
Tabela 7. Erros de concordância de valor temporal e aspetual na tarefa 1	62
Tabela 8. Erros de concordância de valor temporal e aspetual na tarefa	62
Tabela 9. Erros na formação da estrutura de subordinação na tarefa 1.....	63
Tabela 10. Erros na formação da estrutura de subordinação na tarefa.....	63
Tabela 11. Valores das quatro secções da tarefa 2.....	64
Tabela 12. Item 9 do ponto I da Tarefa 2.....	67
Tabela 13. Item 2 do ponto I da Tarefa 2.....	67
Tabela 14. Itens com médias inferiores a $M = <,6$ na secção II da tarefa 2.....	68
Tabela 15. Item 2 da secção II da tarefa 2: Mal a mãe <i>entrou</i> em casa, os meninos deram pulos de alegria.....	69
Tabela 16. Item 14 da secção II da tarefa 2 (À medida que ele se <i>afastava</i> eu ficava mais triste).....	69
Tabela 17. Item 16 da secção II da tarefa 2 (Cada vez que ele <i>saía</i> da sala, fechava a porta com força).....	70
Tabela 18. Item 17 da secção II da tarefa 2 (Todas as vezes que ele <i>esteja/estiver</i> fora de casa eu fecharei a porta à chave).....	71
Tabela 19. Item 1 da secção III da tarefa 2: A mãe vai trazer um presente. Os meninos vão ficar contentes.....	72

Anexo 1 –

Carta de apresentação à Diretora da Escola.

Carta de apresentação

Exmº /Srª Presidente do Concelho executivo
do Agrupamento de escolas Eça de Queiroz

Assunto: Pedido de autorização para efetuar um projeto de investigação na escola Vasco da Gama, no âmbito de uma dissertação de mestrado

Maria Joana Soares de Almeida, Professora de Educação especial do Agrupamento de escolas Eça de Queiroz, presentemente a frequentar o Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança - Área de Especialização em Educação e Ensino da Língua, numa parceria entre a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e a Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal, a elaborar nesta fase a Dissertação de Mestrado, venho por este meio solicitar a V. Ex.ª a autorização para contactar professores e alunos de três turmas de 4ºano e três turmas de 6ºano para a realização do estudo de investigação intitulado “Orações adverbiais temporais: Desenvolvimento linguístico e construção de texto narrativo.”

Esta dissertação tem como objetivo perceber: i) qual o conhecimento que os alunos têm de orações adverbiais temporais (no que diz respeito ao domínio de diferentes conetores que as introduzem; domínio dos valores temporais e aspetuais associados a cada subtipo de oração; domínio das restrições de seleção de tempo/modo na oração subordinada e de seleção de classes aspetuais de verbos); ii) qual a utilização que os alunos fazem dos diferentes tipos de orações temporais na escrita do texto narrativo;

Pretende-se avaliar se os alunos no final do 1º e 2º ciclo dominam os diferentes subtipos de orações adverbiais temporais – diferentes conetores, valores semânticos associados e restrições de seleção de tempo/modo e classe aspetual de predicado de orações subordinadas adverbiais temporais e que diferenças e/ou semelhanças são encontradas entre os ciclos.

Este estudo é pertinente, por um lado, porque o texto narrativo está incluído no currículo escolar e, por outro lado, porque os alunos revelam dificuldades na sua correta

construção, no que diz respeito nomeadamente aos diferentes conetores utilizados, bem como ao domínio de diferentes valores temporais. Ao longo da revisão bibliográfica, é possível verificar que existe uma relação estreita entre orações subordinativas adverbiais temporais e construção de narrativas, bem como na relação temporal com as sequências das situações ao longo do texto narrativo.

O levantamento de dados será realizado através de produções escritas por parte dos alunos.

Desde já estabeleço o compromisso da confidencialidade dos dados recolhidos e apresentados.

Atenciosamente, solicito deferimento

A investigadora

Maria Joana Soares de Almeida

Lisboa, 28 de novembro de 2011

Anexo 2 –

Carta de apresentação para os Encarregados de Educação

Carta de apresentação

Exmº /Sr.(ª) Encarregado (a) de Educação

Assunto: Pedido de autorização para a realização de uma tarefa (escrita) do seu educando no âmbito de um projecto de investigação para uma dissertação de mestrado nos 4ºs e 6ºs anos na escola Vasco da Gama

Maria Joana Soares de Almeida, Professora de Educação especial do Agrupamento de escolas Eça de Queiroz, presentemente a frequentar o Mestrado em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança - Área de Especialização em Educação e Ensino da Língua, numa parceria entre a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e a Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal, a elaborar nesta fase a Dissertação de Mestrado, venho por este meio solicitar a V. Ex.ª a autorização para a realização de uma tarefa de produção escrita do seu educando no âmbito do estudo de investigação intitulado “Orações adverbiais temporais: Desenvolvimento linguístico e construção de texto narrativo.”

Esta dissertação tem como objetivo perceber qual a utilização que os alunos fazem dos diferentes conetores de orações subordinadas adverbiais temporais e que diferenças e/ou semelhanças são encontradas entre os ciclos.

Para a realização deste estudo, pretende-se que os alunos realizem duas tarefas de produção escrita. As tarefas serão realizadas na última semana de maio.

Desde já estabeleço o compromisso da confidencialidade dos dados recolhidos e apresentados.

A investigadora

Maria Joana Soares de Almeida

Autorizo o meu educando, _____, aluno do _____ano, a realizar as tarefas de produção escritas no âmbito do trabalho de investigação para a dissertação de mestrado de Maria Joana Soares de Almeida.

Lisboa, _____

(assinatura)

Anexo 3 –

Tarefa 1 – Produção escrita espontânea de texto narrativo

Lê com atenção o exercício que se segue:

Pensa em todas as férias que já tiveste e escreve um texto a contar-nos a maior aventura que viveste numas férias.

Não te esqueças que a história tem de ter um princípio, meio e fim. Deves descrever o que aconteceu, quando aconteceu e como aconteceu.

(A tua história tem de ter pelo menos 20 linhas)

Boa sorte.

Anexo 4 –

Orações adverbiais temporais recolhidas na 1ª tarefa no 4º e 6º ano

Orações adverbiais temporais recolhidas na 1ª tarefa do 4º ano

Quando chegámos estávamos ainda no País Basco e parámos num hotel chamado Fort Sokoa ao pé da praia.

Quando estava no avião, o banco da frente tinha televisão tinha passado o tempo a ver filmes.

Quando chegámos, vi elefantes, girafas zebras e hipopótamos.

Quando fui à disneyland fui com os meus melhores amigos.

Quando chegámos tivemos de ir ter com a Maria

Depois quando comecei a olhar para a rua e vi um táxi já sabia o que estava a acontecer, nós íamos andar de avião. Então quando chegámos a França eu não fazia ideia do que é que podia acontecer.

Quando chegámos lá eu, o meu irmão e os meus avós fomos para o hotel.

Quando eu acordava comia o pequeno almoço e ia para a disneyland.

Quando eu acordava tomava o pequeno almoço com os meus avós enquanto os meus pais dormiam

Quando chegámos a casa com ele ouvimos um barulho.

Antes de conseguir sair do carro a mãe arrancou com o carro

Nesse hotel, quando chegámos fomos comer.

Depois de irmos para à praia íamos à piscina

Quando chegámos fomos logo para a praia.

Quando estava muito calor, eu, o meu irmão e a minha prima, jogávamos consola.

Quando não estávamos a fazer nada disto, estava a fazer os meus manuais.

Antes de nós irmos para casa fomos ao centro comercial

Quando acabou as aulas fui logo para casa.

Depois de acabar as aulas fui para casa brincar

Quando fui a Barcelona fui ao Camp Nou que é enorme. Quando chegámos fomos para casa.

Quando cheguei a Paris vi muitas pessoas estrangeiras.

Ontem aconteceu que quando estava a tentar a tocar numa lagosta o resultado foi que quase que caía.

Quando eu entrei ela saiu e bateu-me.

...O meu pai perguntou-me onde era o hotel, mas eu não sabia até que a minha mãe lembrou-se aonde era o hotel

Quando chegámos ao hotel começou a chover cada vez menos. Quando cheguei ao hotel e vi que estava a chover cada vez menos fiquei furiosa.

Quando acabou a viagem despedimo-nos dos monitores e fomos para o autocarro.

Estava à meia noite na ceia de Natal à espera de receber os presentes. Eu e a minha família todos contentes quando ouvimos uma coisa estranha.

Era um dia muito bonito quando chegámos a uma ilha

Quando eu entro nas piscinas a água está um cubo de gelo

Quando voltámos para o hotel fomos secar-nos e vestir outra roupa para ir ao restaurante jantar.

Quando eu voltei ainda recontrei a história que eu vivi

Quando cheguei a casa na hora de jantar comi polvo e peixe

Quando fui de férias de Verão fui a Madeira.

Quando cheguei a praia fui à água e vi a minha amiga Laura que era o último dia de ir à praia.

Eu assim que cheguei lá vi o meu primo.

Quando ficava raivoso só uma pessoa doida é que se metia à frente.

Quando fomos ao Walt Disney Studios é que andei numa Montanha russa mais rápida do que o nemo.

Quando dei conta estava completamente sozinha.

Quando acordei para ir para montezinho no dia de Páscoa fiquei muito contente.

Enquanto nós andávamos a passear o meu avô andava a esconder ovos

Quando nós andávamos a passear o meu avô andava a esconder ovos.

Quando chegámos lá os nossos pais foram-se embora.

Quando o meu irmão foi começou a chover.

Quando no Verão fui ao Algarve fiquei num hotel chamado Pestana Viking

Quando nos fartámos fomos para a piscina

Quando ia sair de casa vesti o casaco

Quando chegámos de Madrid fomos para um camping

Depois de tomar banho fui para uns insufláveis que havia lá.

Quando chegámos à fronteira de Espanha para França fomos para outro camping.

Quando as malas chegaram fomos à espera do autocarro.

Quando estava a caminhar pela beira mar senti uma coisa esquisita, quando eu olhei era uma estrela do mar lindíssima. Quando estava no mar vi uma onda enorme e mergulhei nela.

Depois de ter almoçado fui fazer uma torre de areia

Quando chegámos lá eram nove e trinta.

Quando descobri o que era fui dizer aos meus amigos.

Quando já estávamos na água ele começou a nadar para alto mar até que o perdemos de vista.

Quando eu voltei a fazer carreirinhas vi de novo o peixe.

Vimos uns montes de terra que pareciam uns mortos enterrados. Até que chegámos à porta das catacumbas mas estavam fechadas e continuamos até que entrámos numa porta esquisita e quando entrámos só se viam muitas sombras das árvores e faziam-me arrepios a todo o corpo. E quando voltámos fomos até casa. Quando estávamos na manhã seguinte fomos passear

Quando ligou o secador dispararam três baratas para a cara dela

Tudo começou à algum tempo atrás quando tinha apenas 8 anos.

Quando saímos do comboio fomos ver os animais.

Quando chegámos a casa falamos das férias

Quando acordei a minha mãe disse que ia ter uma surpresa

Quando olhei para o relógio eram 6 da manhã

Quando acordei eu estava na Disney

Antes de almoçar fui ver o jogo de Portugal

Antes de ir para o Algarve fui para Barcelona.

Quando eu e a Laura chegámos a minha casa ela queria dizer que eu sou tua irmã.

De manhã quando ia tomar banho olhei para um muro e vi lá um escorpião

Perseguímos o peixe até ao fim da praia mas quando já estávamos na água ele começou a nadar para alto mar até que o perdemos de vista

Quando cheguei lá havia muitos aviões a aterrar e levantar.

Orações adverbiais temporais recolhidas na 1ª tarefa do 6º ano

Quando tinha 5 anos eu ia de viagem a França

Assim que aterrámos e saímos do avião fui logo buscar a minha mala onde tinha a máquina fotográfica.

Quando cheguei a uma montanha russa que era enorme, tinha algum medo

Fomos a outra montanha russa que deitava muita água quando passavas por uma certa pista.
Quando acabou eu gritava encore on fois.

Quando descemos a catarata toda eu já ia a sair quando aquela bóia começou a andar cada vez mais rápido voltei a sentar-me.

Quando cheguei ao parque fiquei maravilhada, o parque era lindo..

Quando entrei na água a água estava gelada, mas rápido me habituei a ela.

Quando o rio acabou para poderes sair tinhas que passar por uma enorme cascata, foi super divertido.

Quando o jipe estava dentro das grutas eu tinha de carregar num botão que acendia uma lanterna.

Quando cheguei lá um miúdo de 12, 11 anos ofereceu-me uma rosa vermelha e a seguir disse em espanhol que a rosa vermelha queria dizer amor, e quando o miúdo disse aquilo o meu pai desatou a rir.

Quando estava a passar nos jardins tropicais do hotel, vi uma iguana (um animal que eu não admiro muito)

Quando fui fazer snorkling tinha logo de calhar connosco as pessoas mais gordas do grupo.

Quando estávamos em Madrid para voltar a Portugal um camião que levava combustível tombou mesmo em frente ao meu avião e aquilo podia ter pegado fogo, mas felizmente não aconteceu.

Quando lá chegámos já tinham passado 14 horas.

Quando cheguei estava lá a minha prima Beatriz

Quando lá chegámos fomos ver uma feira de ciganos.

Quando cheguei à casa de banho esperei dez minutos para que os homens fossem embora e a minha prima saiu a correr até que foi à casa de banho.

Quando fui a Espanha fiz muitas coisas.

Quando fui às Canárias adorei.

Quando cheguei às Canárias as pranchas de surf, minhas e do meu pai nunca mais chegavam. Quando chegámos ao hotel eu e o meu pai porque fomos só os dois porque queríamos uma surf trip, lá no hotel fomos bem recebidos e tivemos os dois direito a uma massagem de uma manganita.

Quando o meu pai já tinha alugado o carro, voltamos ao hotel.

Quando chegámos à praia estavam altas ondas e lá como a água é quente não foi preciso vestir o fato.

Quando contei ao meu pai o meu pai disse que eram tubarões.

Quando acabámos de apanhar ameijoas como já era uma hora, fomos almoçar.

Quando voltei fui nadar.

Quando estávamos a nadar eu pedi ao meu pai para me lançar no ar para eu fazer um salto mortal.

Só podem comer quando há sol. *E durante o tempo que não comem estão em casa a rezar.

Quando eu fui a Las Palmas fiz duas viagens de avião. Brincamos muito no avião até que chegámos.

Quando chegamos já era 21:30 em Espanha.

Quando dei por isso um velho a dançar, não sei bem que dança era aquela mas portuguesa é que não era.

Quando eu fui à Suíça, fui de avião.

Quando lá chegamos estavam lá a nossa espera os nossos primos.

Quando nos chegamos a casa dos meus primos a cadela deles saltou para cima de mim.

Quando comecei a andar dei logo um trambolhão...

Quando no final desse dia não tinha conseguido acabar a pista mas pelo menos fiquei muito contente

Quando lá cheguei acima estava muito frio.

Quando cá cheguei abaixo estavam muita pessoa a bater palmas

Depois de dormir fui almoçar.

Quando fui para casa fui dormir.

Quando voltámos fomos fazer atividades.

Quando chegamos ao hotel fomos para cima.

Quando saímos para a piscina e foi aí que o meu irmão mais novo que tem quatro anos aprendeu a nadar sem braçadeiras

Quando fui sentar no meu lugar que tinha uma televisão à frente estava a dar um filme para rir que parecia já muito antigo.

Quando chegamos ao aeroporto o meu pai foi logo alugar um carro.

Quando chegámos reservamos o Hotel de Santa Fé.

Depois de falar com os meus avós eu passei à minha mãe quando lá cheguei fui ver se os meus amigos já tinham chegado.

Eu desde que nasci que fui retirado à minha mãe

Quando chegámos à lixeira nuclear vimos o joker a levar lixo.

Quando lá chegámos alugámos uma casa e arrumámos as nossas coisas em casa.

Quando chegámos a casa fomos lanchar e ficámos a ver televisão.

Quando as férias acabaram levei-o para minha casa.

Enquanto lá estávamos havia uma feira popular que tinha uma casa assombrada.

Depois de eu ir à praia o senhor que estava a vender bolas de Berlim, o senhor pediu ao meu tio se dava boleia.

Quando eu cheguei à praia eu fui para as toalhas na areia.

Quando me comecei a fartar de fazer as construções na areia fui fazer buracos.

Quando toquei no buraco novamente senti uma coisa dura e assustei-me.

Depois de fazermos a digestão fomos mergulhar na praia.

Quando os meus tios dormiram eu e a minha prima começamos a contar anedotas até adormecermos.

Quando vim da praia eu fui ver as motas em exposição.

Quando cheguei a casa no outro dia fui outra vez para a praia.

Tiveram que ir o meu pai e o meu meio irmão, enquanto eu, a minha irmã e a minha madrastra ficámos a arrumar a tenda toda.

Quando saímos da piscina fomos vestir e almoçar.

Quando estava lá em cima, o meu chinelo caiu, e quando aquilo desceu a alta velocidade o meu outro chinelo caiu.

Mal chegámos a minha mãe foi tirar o pó da casa.

Quando acordei não vi ninguém e assustei-me.

Quando eu fui ao Brasil era buéda fixe.

Quando cheguei à cidade do meu pai nós fomos passar duas semanas num hotel de 4 estrelas.

Quando nós voltámos para casa estava tudo queimado.

Ia eu sempre a correr, correr, correr até que apanhei a bola quando a apanhei não fazia a mínima ideia do sítio onde estava

Estava na lagoa de Albufeira, em Setúbal, a jogar futebol quando, de repente, ouvi um barulho.

Mas, um dia, quando íamos embora, ela começou a correr atrás do carro.

Quando estávamos a andar, deparámo-nos com um bocado de madeira muito grande.

Quando voltámos para casa eu estava à espera que o Biribi corresse para mim

Quando voltámos para casa reparámos que estava um senhor à nossa porta.

Depois de pensar fui ter com o senhor e perguntei-lhe como tinha acontecido tudo.

Quando ela veio prender o ladrão eu pensei que tinha sido um grande dia.

Quando assaltou a senhora apontou-lhe com uma faca.

Quando cheguei lá esperava-me a minha Tia Natércia e os meus primos

Quando me tinha levantado para ir para casa caí num grande buraco que havia no chão

Quando cheguei, no chão, vi uma garagem cheia de carros de marca, fui investigar.

Quando começava a desistir encontrei o primeiro-ministro a planear fugir do país e levar todos aqueles carros de marca para vender fora do país.

Quando chegámos lá cima procurámos algo suspeito mas parecia tudo normal.

Quando era de noite eu tinha ido a casa de banho

Quando partimos eu deixei-me dormir no carro. Mas quando acordei já estava à porta do hotel

Quando chegámos ao hotel fomos logo para a praia estava lá muita gente.

Depois de termo nos secado voltámos para a água.

Quando íamos à praia ficávamos lá até às 21h.

Quando estavam todos fora de água eles disseram que o tubarão não era carnívoro.

Estava eu e os meus primos a jogar à bola enquanto os meus tios estavam sentados num banco enquanto eu chutei.

Quando estava a ir para casa vi uns miúdos a subirem a uma parede com um instrumento.

Assim que chegámos os meus pais disseram-me logo: - Filho, não vás para o mar!

Assim que veio a primeira onde fui enrolado por ela. Quando o meu primo saiu da água eu vi que ele trazia qualquer coisa.

Ao acabando os 5 dias na Disneyland fomos para a cidade ver os monumentos de Paris.

Estava eu na casa da minha avó a passar as férias de natal quando ouvi um estrondo vindo do sótão.

Tinha acabado de sair do meu hotel quando vi um animal gigante.

Era uma noite escura quando a minha mãe me acordou

Anexo 5 –

Tarefa 2 - Tarefa de avaliação de conhecimento de conetores temporais

Lê com muita atenção as frases que se seguem:

I. Para cada frase escolhe o conector adequado.

1. **quando / logo que / depois de**

_____ o trabalho esteja feito, os alunos devem entregá-lo à professora.

2. **mal / depois de / quando**

_____ o trabalho estiver feito, os alunos devem entregá-lo à professora.

3. **sempre que / desde que / enquanto**

_____ o Pedro começou a tomar este remédio, deixou de ter dores.

4. **quando / depois de / antes de**

O João descascou a maçã _____ a comer

5. **logo que / sempre que / desde que**

O pai costuma ir de carro para o trabalho _____ está a chover

6. **desde que / enquanto / assim que**

O João tira os sapatos _____ chega a casa.

7. **logo que / enquanto / mal**

_____ estiver a chover, não saio de casa.

8. **antes que / mal / quando**

_____ ele acabe de jantar, vai ao cinema

9. **depois que / antes que / à medida que**

O João não falou mais _____ ela disse aquele disparate

10. **antes de / antes que / quando**
O menino limpa a água entornada _____ o pai repare
11. **ao / antes de / depois de**
O António vai para a cama _____ lavar os dentes
12. **quando / ao / mal**
_____ estudar matemática, fico muito ansioso
13. **antes que / desde que / à medida que**
_____ eu caminhava, ficava cada vez mais cansado.
14. **até que / cada vez que / antes que**
_____ eu lhe dou um biscoito, ele salta
15. **desde que / todas as vezes que / antes que**
Eu ajudava o Raul _____ ele precisava.
16. **quando / ao / sempre que**
_____ passear na praia, descobri uma pulseira de ouro.
17. **quando / até que / enquanto**
O João deve tomar este remédio _____ a febre passe.
18. **quando / ao / até**
Brincámos na rua _____ ser noite.

II. Para os seguintes exemplos, escreve a forma adequada do verbo indicado.

(ser)

1. Quando o Pedro _____ mais velho, vai poder votar.

(entrar)

2. Mal a mãe _____ em casa, os meninos deram pulos de alegria.

(entrar)

3. O avô da Joana acordava, mal ela _____ em casa

(ir)

4. O Raul pintou a casa antes de _____ de férias

(mudar)

5. O João vai sair de casa antes que a mãe _____ de ideias.

(estar)

6. Logo que o Pedro _____ melhor, poderá sair de casa.

(piorar)

7. Antes que o tempo _____, vou apanhar a roupa

(abrir)

8. Assim que o Rui _____ a porta, o gato começa a miar

(fazer)

9. A Susana foi ao cinema depois de _____ a sesta

(ir)

10. Ao _____ para casa, cruzei-me sempre com o meu vizinho.

(voltar)

11. Desde que a Rita _____ de Barcelona tem estado estranha

(querer)

12. Enquanto a Maria _____, pode ficar comigo cá em casa.

(dormir)

13. A Rute almoça enquanto o João _____.

(afastar)

14. À medida que ele se _____ eu ficava mais triste

(chegar)

15. Sempre que eu _____ a casa, o Benny ladra imenso.

(sair)

16. Cada vez que ele _____ da sala, fechava a porta com força.

(estar)

17. Todas as vezes que ele _____ fora de casa, eu fecharei a porta à chave.

(ir)

18. Eu fico ansioso todas as vezes que o João _____ ao estrangeiro.

III. Tarefa de junção de frases

Transforma as frases simples numa frase complexa começando com o conector que te é apresentado. Faz as transformações que julgares necessárias.

1. A mãe vai trazer um presente. Os meninos vão ficar contentes.

Quando_____

- 2 O sino toca. Os alunos saem da sala.

Mal_____

- 3.. Os meninos estão a dormir. A mãe arruma a cozinha.

Enquanto_____

4. A mãe chegou a casa. Viu a porta aberta.

Ao_____

5. O João vai embora. O João deu um beijinho à mãe.

Antes de_____

6. . A Rosa chegou. O Vitor anda mais feliz

Desde que_____

7. . O gato viu o dono. O gato começou a miar.

Assim que_____

8. A Joana apareceu. O João deu pulos de alegria

Mal_____

9. O João come pão. Depois, o João bebe água

Depois de_____

10. A Raquel passa na ponte. A Raquel fica assustada

Cada vez que_____

IV. Transformação de conectores na frase

1. Quando o João chega a casa, tira logo os sapatos.
Logo que_____.
2. Quando chove, a Ana chega sempre atrasada.
Sempre que_____
3. Quando o João chegar a casa, vai tomar banho.
Mal_____
4. Quando o João chegou a casa, a mãe abraçou-o.
Assim que_____
5. Quando o tempo melhorar, vamos à praia.
Logo que_____
6. Quando a obra terminou, os operários foram descansar.
Depois de_____
7. Quando fizeram a festa, convidaram muitos artistas.
Antes de_____
8. Quando o comboio atravessa a planície, os animais afastam-se sempre.
Sempre que_____
9. Quando chega a casa, o Rui descalça-se.
Ao_____
10. Quando o Rui corria na passadeira bebia água
À medida que_____

Anexo 6 –

Tarefa 3 –Produção escrita de texto narrativo induzida por imagens

Anexo 7 –

Orações adverbiais temporais recolhidas na 3ª tarefa no 4º e 6º ano

Orações adverbiais temporais recolhida na 3ª tarefa no 4º ano:

Era uma vez um gato muito matreiro, ao ver uma borboleta tentou aproximar-se, saltou e a borboleta voou enquanto o gato ficou preso no arbusto.

Depois viu uma borboleta, quando foi para apanhá-la ficou preso no arbusto. Quando isso aconteceu, um homem apareceu com uma bola e uma cana de pesca. Quando se apercebeu a bola entrou na água, mas depois teve de ir buscar com a cana.

O menino estava a tentar apanhar a bola com a cana enquanto o gato estava a comer as suas sardinhas.

O José Manuel Joaquim das Couves deixou cair a bola e o gato foi comer o peixe sem o rapaz ver, o rapaz apanhou a bola e quando se virou o peixe já tinha comido o peixe.

Então o homem jogou até que mandou a bola para a água.

Depois quando o menino tirou o gato do arbusto o gato viu os peixes.

O gato quando se atira para a borboleta ouve a bola cair. Entretanto o gato fica a comer peixe um a um nas calmas enquanto o dono dos peixes não vê.

Enquanto o homem foi buscar a bola o gato foi buscar peixe.

Enquanto ele brincava com a bola o gato comia os seus peixes.

Quando se espatifou o gato viu um menino que tinha um balde cheio de peixes. Quando se virou viu que o gato lhe tinha comido a comida toda.

- Quando ele se atirou para a apanhar vem aí o menino.

Enquanto o menino vai buscar a bola o gato vai até ao peixe e quando o menino ficou com a bola o gato foi comer o peixe.

Estava uma borboleta no arbusto e o gato foi atrás dela quando saltou ficou preso no arbusto que picava e o gato picou-se.

Um gato tenta apanhar a borboleta e não consegue. De seguida um homem vai pescar. Quando consegue come o peixe.

O menino pensa numa forma de tirar a bola enquanto o gato se dirige ao balde de peixes.

Era uma vez um gato que tentava apanhar uma borboleta ele caiu num arbusto o menino ao ver aquilo deixara cair uma bola largou a cana de pesca e o balde de peixe. Enquanto olhava para a bola o gato come os peixes.

Enquanto a estava a tentar apanhar com uma cana de pesca que tinha trazido para pescar o gato foi em direção a um balde.

O gato foi comer o peixe enquanto o homem estava distraído.

- Enquanto a borboleta se ia embora o menino espantado deixou cair a bola. Enquanto o menino tentava apanhar a bola com uma cana de pesca o gato deitou o balde ao chão e comeu o peixe todo enquanto o menino tinha a bola na mão enquanto isso gato arranhava o arbusto quando o pescador pensava o gato viu um cesto cheio de peixe. (

Enquanto o Rui tentava apanhar a bola o gato comia o peixe.

Primeiro o gato está a ver uma borboleta num arbusto então tem a brilhante ideia de saltar para cima dela e enquanto isso acontece o menino chega com uma bola, uma cana de pesca e um balde com peixe.

Enquanto o homem tirava a bola do mar o gato comia os peixes que o homem trazia.

Vai buscar a bola com uma cana de pesca enquanto o gato vai buscar o peixe que esta no balde.

Saltou para cima dela enquanto o pescador aparecia ao pé do lago. Foi tentar apanhá-la com a sua cana de pesca enquanto o gato via o peixe que o pescador tinha pescado.

Enquanto o gato saltava o menino ia pescar. Quando o gato caiu o menino ficou admirado.

Então quando saltou a borboleta fugiu. Quando estava a tentar tirá-la no mar o gato foi ao balde.

Era uma vez um gato que estava ao pe do lago viu uma borboleta e saltou para a apanhar e ficou num arbusto, *entretanto* um homem que tinha ido à pesca deixou cair uma bola ao rio. Enquanto ele tirava a bola o gato comeu as sardinhas.

Quando viu uma borboleta foi atrás dela.

Quando se assustou deixou cair a bola das mãos.

Quando o rapaz estava distraído o gato viu um cesto de peixes.

Quando o rapaz apanhou a bola ficou muito contente.

Era uma vez um gato que estava no jardim e viu uma borboleta e queria apanhá-la até que apareceu um menino e viu um gato em cima de uma planta e assustou-se.

Quando largou a bola que trazia foi para o rio que havia lá. O gato viu peixes num balde e mandou o balde ao chão e começou a comer enquanto o menino tentava apanhar a bola.

Quando o gato estava a brincar com a borboleta um rapaz apareceu com uma bola.
Quando o menino estava apanhar a bola o gato comeu todos os peixes.

Nessa altura, o seu dono, o João, estava a chegar e assustou-se quando Micas caiu num grande arbusto

Ao ver o balde como peixe o Micas teve uma ideia, correu para o balde e quando o dono já tinha apanhado a bola já tinha comido o peixe todo.

O Platão depois de pescar e de brincar com a bola foi para um arbusto quando Platão saltou ficou preso ao arbusto.

Quando olhou para trás viu que a Mia tinha comido o peixe todo.

O gato foi apanhar a borboleta enquanto o homem pescava.

Depois salta e tenta apanhá-la enquanto o menino esta a pescar

Enquanto o pescador apanhava a bola o gato ia comendo o peixe

Ao ver o gato no arbusto assustou-se.

Um gatinho estava a passear à beira mar até que viu uma borboleta.

(..) e enquanto o pescador apanhou a bola o gato ia comendo o peixe

Orações adverbiais temporais recolhida na 3ª tarefa no 6º ano:

Enquanto o menino com uma cana de pesca vinha a passar a borboleta fugiu e o gato caiu em cima do arbusto.

Logo que viu o gato preso no arbusto foi tirá-lo rapidamente.

Quando o gato viu o balde com peixes lambeu-se todo

Um dia estava ele a brincar quando viu uma borboleta num arbusto

O micas foi o primeiro a chegar e quando chegou viu um arbusto com uma borboleta

O Micas saiu do arbusto e quando se virou viu o balde com peixes

Quando o gato estava no arbusto o miúdo assustou-se e deixou cair a bola na água.

Quando ele celebrava o salvamento da bola o gato que era esperto deliciou-se com o peixe acabado de pescar.

O rapaz deixou cair a bola para a água enquanto o gato se coçava e quando parou viu o balde de peixe e teve a ideia de ir lá roubar um peixe.

Quando ele conseguiu tirar a bola ele comeu o peixe todo.

Ele estava quase a apanhar quando ele começa a fugir.

Fui logo a correr para comer os peixes enquanto o rapaz tinha um problema maior Ate que teve uma ideia, foi buscar a cama e puxou a bola da água

O ruben, quando conseguiu apanhar a bola, viu que não tinha os peixes e ficou destróçado

Ele saltou por cima de um arbusto enquanto o miúdo chamado João estava a passear por aí para procurar um sitio perfeito para pescar.

Era uma vez um gato que estava a andar pela praia até que viu uma borboleta em cima de um arbusto

O João apercebeu-se e pensou numa ideia enquanto ele conseguia sair do arbusto até que teve uma ideia e utilizou a cana de pesca para recuperar a bola.

Quando o menino se apercebeu que o gato lhe comeu o isco ele começou a acorrer atrás do gato.

Lá estava ele a andar na praia enquanto um gato tentava apanhar uma borboleta.

O rapaz depois de pensar um bocado, com a cana tenta apanhar a bola. Quando o rapaz já tinha apanhado a bola, e não se apercebe que o robô já tinha comido metade do balde.

Enquanto estava a tentar tirar a bola do lago o gato foi até ao balde e começou a comer os peixes

Quando o menino viu a vaca a comer os peixes do balde o menino gostou do gato e ficou com ele

Era uma vez um menino que foi a pesca e levou uma bola para Depois de pescar jogar.

Foi caminhando até que viu um gato a tentar apanhar uma borboleta

O menino lamentou-se e tentou chegar-lhe, mas quando o gato viu o peixe aproximou-se sorrateiramente sem o menino se aperceber.

Depois, quando se apercebeu o gato já tinha comido quase todo o peixe.

Quando o menino chegou trazia uma bola no braço direito.

A bola foi a rolar até ao rio e o menino ficou muito triste, até que teve uma ideia, com a cana de pesca facilmente poderia chegar a bola.

Era uma vez um gato que estava perto do rio a observar uma borboleta num arbusto até que aparece um rapaz com uma cana de pesca.

Quando se apercebe de que deixou cair a bola ajoelha-se na margem do rio para apanhar.

Enquanto pensava o que fazer Molly olha para o balde com peixe.

Enquanto fazia isso a gata atacou o balde de peixe.

Niall agarrou finalmente a bola, enquanto o gato comeu o peixe todo

Quando o menino olhou para o balde de peixe o gato já tinha comido tudo.

Enquanto brincava ficou preso numa planta, enquanto tentava sair da planta o Liam foi pescar.

Enquanto o Liam tirava a bola da água o gato sorrateiramente foi até ao peixe.

Quando estava a voltar para casa viu um gato a saltar para dentro de um arbusto

Mal a tirou da água ficou tão contente que se foi embora.

Quando chegaram o gato foi correr para a areia molhada ao pé do mar enquanto Liam ia a andar.

Logo que a borboleta saltou o gato foi para cima do arbusto

Pegou na cana de pesca e conseguiu a salvar enquanto o gato se deliciava a comer o peixe.

Quando viu que era o momento certo saltou para cima do arbusto.

Enquanto o Manel tentava arranjar maneira de apanhar a abola o gato deliciava-se a olhar, cheio de água na boca, para o balde de peixes.

Quando estava a chegar ao local viu um gato a perseguir uma borboleta.

Quando ia apanhar a borboleta viu um rapaz chamado Liam e caiu num arbusto

Quando apanhou a bola viu que o gato tinha estado a comer peixe.

Quando chegaram a casa foram comer e brincar.

quando ele pensava que ia finalmente apanhar a borboleta ele falha e cai dentro do arbusto

Estava a passear pela praia quando viu uma borboleta amarela a pousar no arbusto.

Quando o pescador Zayn estava a chegar e quando vê a gata e deixa cair uma bola

Um gato andava a passear ao pé do rio quando repara numa borboleta pousada num arbusto.

Ele dirigiu-se ao recipiente enquanto o miúdo com a cana de pesca puxa a bola ate a beira do rio.

O pobre gato caiu em cima de um arbusto enquanto chegava um rapaz com uma cana de pesca.

O rapaz mal viu o pobre gato no arbusto abriu os braços e deixou cair a bola.

Quando viu a bola dentro da água largou as coisas e foi apanhar a bola.

Enquanto o rapaz tirava a bola da água o gato comeu as sardinhas.

Ele tentava apanhar uma borboleta até que de repente apareceu um miúdo

Enquanto o miúdo tentava apanhar a bola o gato foi comer o peixe

Quando o miúdo apanhou a bola ficou a olhar à volta.

Enquanto andava de bola ao ombro reparou num gato selvagem

Enquanto via esta situação a bola saltou para a água.

Depois de muito pensar o menino teve uma ideia.

Quando ia a sair reparou na sua bola preferida

O Luis estava quase me casa quando viu um arbusto a mexer-se.

O gato tinha saltado para lá enquanto tentava apanhar uma borboleta.

Enquanto ele tentava apanhar a bola, o gato tinha deitado o balde abaixo.

Quando o Luis se virou, já com a bola na mão reparou no gato e começou a correr.

Quando se aproximou do balde com uma cara triste reparou que só restava peixe.

Quando regressou a casa contou à mãe o sucedido.

Quando iam a entrar no carro a mãe disse ao Luis.

Enquanto por lá passeava encontrou uma borboleta

Ele perseguiu-a até que ela pousou num arbusto

Enquanto o gato estava preso apareceu um rapaz.

Enquanto o rapaz fazia isso o gato soltou-se do arbusto.

Quando o gato viu o peixe fresco foi logo come-lo

O rapaz quando se apercebeu foi atrás do gato.

Quando ele ia para casa com a sua bola, de repente ve o gato embrulhado no arbusto.

Quando o Joaquim tira a bola da rua, já o gato tinha comido o peixe.

Quando ele viu o gato preso ficou surpreendido.

Quando o menino a ia buscar já estava longe.

Quando viu o gato preso no arbusto deixou cair a bola.

Quando saltou para apanha-la caiu para cima do arbusto

O senhor, quando viu deixou cair uma bola para a água.

Enquanto comia o senhor conseguiu apanhar a bola.

Enquanto isso acontecia um menino estava a chegar para ir pescar.

Quando chegou assustou-se com o gato.

Enquanto ele estava a tirar a bola da água o gato viu o balde cheio de peixes.

Era uma vez um menino que estava a pescar no rio quando viu um gato.

A borboleta pousou num arbusto e quando o gato ia apanha-la ficou preso.

O menino quando consegue apanhar a bola olha para o balde e vê o comilão do gato.

Enquanto o menino tentava tirar a bola o gato deitou o balde abaixo.

O menino não sabia como chegar à bola até que se lembrou de tirar com a sua cana de pesca.

Usou a cana de pesca e conseguiu apanhar a bola enquanto o gato foi em direção ao balde.

Quando a bola já tinha ido para a água é que el reparou que a deixara cair.

Enquanto o rapaz apanhou a bola com a cana de pesca o gato descobriu o balde cheio de peixe.

Enquanto o rapaz foi apanhar a bola ele foi comer o peixe que lá havia.

Era uma vez um gato que viu uma linda borboleta e foi atrás dela. Passado pouco tempo tentou apanhá-la mas não conseguiu porque voou. Até que viu um pescador com um balde com muitos peixes.

Quando o menino ia lançar a cana o gato foi ao balde.

Quando olhou para trás viu que o gato estava a comer o peixe.

Entretanto o gato soltou-se e vai comer o peixe que o rapaz tinha trazido enquanto este está a tentar reaver a bola com a ajuda da sua cana de pesca.

Quando o menino apanhou a bola o gato já não tinha deixado nenhum peixe para o menino.

Enquanto o gato brincava passou um menino que estava a vir da pesca.

Enquanto o rapaz tentava tirar da água a bola com a sua cana de pesca o gato aproveitou e foi comer o peixe.

Quando foi apanhar a bola com a sua cana de pesca o gato saltou para o balde e comeu o peixe.

Enquanto ele apanhava a bola do mar o gato foi devagar até chegar ao balde comeu o peixe todo.

Ao largar a bola e a cana de pesca, a bola caiu para o lago.

Ao ver a bola a afastar-se, o menino esqueceu o arbusto e com a ajuda da cana de pesca conseguiu apanhar a bola.

Anexo 8 –

Quadros de análise estatística (médias/desvio padrão) das quatro secções da tarefa 2

Quadro I – Prova I – Seleção de conector adequado

Seleção de conector adequado	4ºano	6ºano	adultos
Item 1	M = ,6471 DP ,48264	M = ,8906 DP ,31458	M = 1.00 DP = 0.00
Item 2	M = ,8824 DP ,32540	M = ,9524 DP ,21467	M = ,9474 DP ,22942
Item 3	M = ,8627 DP ,34754	M = ,9219 DP ,27049	M = 1.00 DP = 0.00
Item 4	M = ,9804 DP ,14003	M = 1.00 DP = 0.00	M = 1.00 DP = 0.00
Item 5	M = ,9216 DP ,27152	M = 1.00 DP = 0.00	M = 1.00 DP = 0.00
Item 6	M = ,9804 DP ,14003	M = ,9841 DP ,12599	M = 1.00 DP = 0.00
Item 7	M = ,9020 DP ,30033	M = ,9524 DP ,21467	M = 1.00 DP = 0.00
Item 8	M = ,8431 DP ,36729	M = ,8750 DP ,33333	M = 1.00 DP = 0.00
Item 9	M = ,3922 DP ,49309	M = ,2031 DP ,40551	M = 1.00 DP = 0.00
Item 10	M = ,9412 DP ,23764	M = ,8906 DP ,31458	M = 1.00 DP = 0.00
Item 11	M = ,9412 DP ,23764	M = ,9688 DP ,17537	M = 1.00 DP = 0.00
Item 12	M = ,8235 DP ,38501	M = ,9206 DP ,27248	M = ,9474 DP ,22942
Item 13	M = ,9412 DP ,23764	M = ,9524 DP ,21467	M = 1.00 DP = 0.00
Item 14	M = ,9412 DP ,23764	M = ,9841 DP ,12599	M = 1.00 DP = 0.00
Item 15	M = ,9804 DP ,14003	M = 1.00 DP = 0.00	M = 1.00 DP = 0.00
Item 16	M = ,9608 DP ,19604	M = 1.00 DP = 0.00	M = 1.00 DP = 0.00
Item 17	M = ,9020 DP ,30033	M = ,9841 DP ,12599	M = 1.00 DP = 0.00
Item 18	M = ,9412 DP ,23764	M = ,9683 DP ,17673	M = ,9474 DP ,22942

Quadro 2 – Prova II – Seleção da forma verbal correta

Seleção da forma verbal correta	4º ano	6º ano	adultos
Item 1	M = ,7843 DP ,41539	M = ,9508 DP ,21804	M = 1.00 DP = 0.00
Item 2	M = ,5686 DP ,50020	M = ,4754 DP ,50354	M = ,8947 DP ,31530
Item 3	M = ,7059 DP ,46018	M = ,5410 DP ,50245	M = 1.00 DP = 0.00
Item 4	M = 1.00 DP = 0.00	M = ,8594 DP ,35038	M = 1.00 DP = 0.00
Item 5	M = ,8431 DP ,36729	M = ,7419 DP ,44114	M = ,9474 DP ,22942
Item 6	M = ,7755 DP ,42157	M = ,8475 DP ,36263	M = 1.00 DP = 0.00
Item 7	M = ,7451 DP ,44014	M = ,9375 DP ,24398	M = 1.00 DP = 0.00
Item 8	M = ,8163 DP ,39123	M = ,6552 DP ,47946	M = ,8889 DP ,32338
Item 9	M = 1.00 DP = 0.00	M = ,9841 DP ,12599	M = 1.00 DP = 0.00
Item 10	M = ,9804 DP ,14003	M = ,9531 DP ,21304	M = 1.00 DP = 0.00
Item 11	M = ,7843 DP ,41539	M = ,8281 DP ,38025	M = 1.00 DP = 0.00
Item 12	M = ,4706 DP ,50410	M = ,6719 DP ,47324	M = 1.00 DP = 0.00
Item 13	M = 1.00 DP = 0.00	M = ,9206 DP ,27248	M = 1.00 DP = 0.00
Item 14	M = ,4510 DP ,50254	M = ,3750 DP ,48795	M = 1.00 DP = 0.00
Item 15	M = ,8431 DP ,36729	M = ,8906 DP ,31458	M = 1.00 DP = 0.00
Item 16	M = ,3725 DP ,48829	M = ,4375 DP ,50000	M = ,9474 DP ,22942
Item 17	M = ,3529 DP ,48264	M = ,4918 DP ,50408	M = 1.00 DP = 0.00
Item 18	M = ,8235 DP ,38501	M = ,8906 DP ,31458	M = ,9474 DP ,22942

Quadro 3 – Prova III – Junção de frases

Junção de frases	4ºano	6ºano	adultos
Item 1	M = ,4681 DP ,50437	M = ,5000 DP ,50469	M = ,8421 DP ,37463
Item 2	M = ,9167 DP ,27931	M = ,9623 DP ,19238	M = 1.00 DP = 0.00
Item 3	M = ,9556 DP ,20841	M = ,9800 DP ,14142	M = 1.00 DP = 0.00
Item 4	M = ,7447 DP ,44075	M = ,9200 DP ,27405	M = 1.00 DP = 0.00
Item 5	M = ,7447 DP ,44075	M = ,8000 DP ,40406	M = ,9474 DP ,22942
Item 6	M = ,9149 DP ,28206	M = ,9375 DP ,24462	M = 1.00 DP = 0.00
Item 7	M = ,8936 DP ,31166	M = ,9796 DP ,14286	M = 1.00 DP = 0.00
Item 8	M = ,9149 DP ,28206	M = ,9375 DP ,24462	M = 1.00 DP = 0.00
Item 9	M = ,7872 DP ,41369	M = ,9583 DP ,20194	M = 1.00 DP = 0.00
Item 10	M = ,9348 DP ,24964	M = 1.00 DP = 0.00	M = 1.00 DP = 0.00

Quadro 4 – Prova IV – Mudança de conetor

Mudança de conetor	4ºano	6ºano	adultos
Item 1	M = ,9583 DP ,20194	M = ,8913 DP ,31470	M = 1.00 DP = 0.00
Item 2	M = ,9592 DP ,19991	M = ,9778 DP ,14907	M = 1.00 DP = 0.00
Item 3	M = ,8750 DP ,33422	M = 1.00 DP = 0.00	M = 1.00 DP = 0.00
Item 4	M = ,8889 DP ,31782	M = ,9592 DP ,19991	M = 1.00 DP = 0.00
Item 5	M = ,8542 DP ,35667	M = 1.00 DP = 0.00	M = 1.00 DP = 0.00
Item 6	M = ,8222 DP ,38665	M = ,9767 DP ,15250	M = 1.00 DP = 0.00
Item 7	M = ,6977 DP ,46470	M = ,9268 DP ,26365	M = 1.00 DP = 0.00
Item 8	M = ,8864 DP ,32104	M = ,9737 DP ,16222	M = 1.00 DP = 0.00
Item 9	M = 1.00 DP = 0.00	M = 1.00 DP = 0.00	M = 1.00 DP = 0.00
Item 10	M = ,9545 DP ,21071	M = ,7368 DP ,45241	M = 1.00 DP = 0.00